



Ann Margareth Gustavsen

# Sosial kompetanse i et flerkulturelt perspektiv

- en sammenlikningsstudie av minoritetsspråklige og  
majoritetsspråklige elevers sosiale kompetanse i norsk  
ungdomsskole.

Masteroppgave

Masterstudium i Tilpasset opplæring  
Høgskolen i Hedmark, avdeling Hamar

2007

# Forord

Etter flere måneders jobbing, begynner jeg å se lys i tunnelen! Selv om det har vært en spennende og lærerik tid, må jeg innrømme at det skal bli godt å levere oppgaven.

I 2001 var jeg ferdigutdannet allmennlærer, der jeg blant annet hadde valgt norsk som andrespråk i fagkombinasjonen. Det var dette faget som gjorde at jeg fikk den første lærerjobben. I tillegg til norsk som andrespråksundervisning og ordinær undervisning, fikk jeg også jobben som norsk som andrespråkskoordinator ved denne skolen. Det har bidratt til at interessefeltet for de minoritetsspråklige elevene i norsk skole bare har økt. I dag arbeider jeg ved en annen skole som tilbyr grunnskoleopplæring for minoritetsspråklige elever i alderen 16-20+. Så jeg føler at jeg begynner å få god kjennskap til migrasjonspedagogikken, men man vil alltid lære mer.

Jeg ble derfor veldig glad da jeg fikk vite at høghskolen i Hedmark opprettet et nytt masterstudie i tilpasset opplæring høsten 2005. Den gangen var jeg ute i svangerskapspermisjon, og var derfor usikker på om jeg skulle tørre å begynne. Men takket være min omsorgsfulle mor, som har stilt opp som barnevakt gjennom disse to årene, har jeg klart å fullføre! Med en samboer som er aktiv fotballspiller, så hadde jeg aldri greid dette uten min mor! Jeg må også takke samboeren min for at han ikke har klaget over en lite sosial husfrue på kveldstid de siste månedene!

Og sist men ikke minst, kan jeg ikke få fullrost veilederen min, Thomas Nordahl! Han har vært positiv hele veien. Tusen takk for dine konstruktive tilbakemeldinger! En stor takk også til Sigrun Sand, min biveileder, for nyttige innspill!

Når oppgaven nå blir levert, skal jeg kose meg med samboeren min og den gode toåringen vår! Sammen skal vi se frem til familieførøkelsen i juni! Den stakkars, lille babyen i magen har ikke fått så mye ro denne våren...

Ann Margareth Gustavsén

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD .....</b>	<b>2</b>
<b>SAMMENDRAG.....</b>	<b>5</b>
<b>1.0 INNLEDNING.....</b>	<b>8</b>
1.1 BEGREPSAVKLARINGER .....	11
1.1.1. Minoritetsspråklige og minoritets elever .....	11
1.2 OPPBYGGING AV OPPGAVEN .....	12
<b>2.0 TEORI.....</b>	<b>13</b>
2.1 DET SOSIOKULTURELLE PERSPEKTIVET .....	13
2.1.1 Det sosiokulturelle perspektivets syn på læring.....	15
2.2 SOSIALISERING .....	15
2.2.1. Sosialisering generelt .....	15
2.2.2. Sosialisering inn i egen kultur .....	16
2.2.3 Utvikling av en tokulturell identitet .....	17
2.2.4 Elevens rolle i sosialisering prosessen.....	19
2.2.5 Ungdomstidens sosialisering .....	21
2.3 SOSIAL KOMPETANSE .....	25
2.3.1 Kompetansebegrepet .....	25
2.3.2. Hva er sosial kompetanse? .....	26
2.3.3. En kontekstuell forståelse av sosial kompetanse .....	28
2.3.4. Sosiale kompetansedimensjoner .....	29
2.3.5. De sosiale kompetansedimensjonene i et flerkulturelt perspektiv.....	31
2.4 SYSTEMPERSPEKTIVET .....	33
2.4.1 Systemperspektivet og relasjoner .....	35
2.4.2. De sosiale systemenes betydning for hvilken undervisningspraksis minoritetsspråklige elever kan møte i den norske skole.....	36
2.5 SPRÅKKOMPETANSE .....	39
2.5.1 Språkets betydning for utviklingen av sosial kompetanse.....	40
<b>3.0. FORSKNINGSDESIGN OG METODE .....</b>	<b>41</b>
3.1. BAKGRUNN FOR VALG AV METODE .....	41
3.2. SURVEY .....	42
3.2.1 Fordeler og ulemper ved spørreskjema .....	44
3.3. UTVALGET .....	44
3.3.1. Informantene.....	44
3.4. SPØRRESKJEMAENE .....	47
3.4.1 Operasjonalisering og variabler .....	47

3.5 VALIDITET OG RELIABILITET .....	48
3.6. GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN .....	50
3.7. FORTOLKNING AV DATA .....	50
3.8. STATISTISKE ANALYSER .....	52
3.8.1. Deskriptiv statistikk for en variabel.....	52
3.8.2. Deskriptiv statistikk for flere variabler.....	52
<b>4.0. KVANTITATIVE RESULTATER .....</b>	<b>54</b>
4.1. UNDERSØKELSENS RELIABILITET .....	54
4.2. LÆRERNES VURDERING AV ELEVENES SOSIALE KOMPETANSE.....	55
4.2.1. Sumskåren av elevenes sosiale kompetanse.....	56
4.2.2. De fem kompetansedimensjonene .....	56
4.2.3. Sosiale kompetanseforskjeller mellom minoritetsgruppene.....	60
4.2.4. Sosial kompetanse og kjønn.....	60
4.2.5. Sosial kompetanse, kjønn og språkbakgrunn.....	61
<b>5.0. ANALYSE &amp; DRØFTING .....</b>	<b>64</b>
5.1. FORSTÅELSE AV DE SOSIALE KOMPETANSEFORSKJELLENE BASERT PÅ INFORMASJON I UNDERSØKELSEN ..	64
5.1.1. Kulturforskjeller .....	64
5.1.2. Oppsummering .....	68
5.2. SAMMENHENGER MELLOM LÆRERVURDERT SOSIAL KOMPETANSE OG ANDRE FAKTORER I UNDERSØKELSEN .....	69
5.2.1. Sosial kompetanse og trivsel.....	70
5.2.2. Sosial kompetanse og relasjoner .....	71
5.3. FORKLARINGER BASERT PÅ TEORI OG ANDRE UNDERSØKELSER .....	73
5.3.1. Jevnaldersperspektivet .....	74
5.3.2. Kjønnsforskjeller .....	77
5.3.3. Lærernes kompetanse .....	78
5.4 KONKLUSJON .....	80
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>82</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>89</b>

# Sammendrag

## Problemstilling

Et stadig tilbakevendende område innenfor temaet minoritets elever i norsk skole, er hvordan minoritets elever mestrer skolens faglige innhold. Det har blitt gjort en del undersøkelser på dette området som finner et gap i skoleprestasjoner mellom minoritets elever og majoritets elever. Gjennom kunnskapsløftet kan man lese at: ”*Opplæringen må ikke bare rettes mot faginnhold, men også mot de personlige egenskaper man ønsker å utvikle*”. De sosiale egenskapene blant minoritetsspråklige elever har imidlertid ikke blitt viet like stor oppmerksomhet. Denne masteroppgaven skal derfor prøve å gi svar på følgende problemstilling:

*I hvilken grad er det forskjeller mellom minoritets elevers og majoritets elevers sosiale kompetanse i den norske ungdomsskolen, og hvordan kan disse eventuelle forskjellene forstås?*

Oppgaven skrives i lys av et sosiokulturelt perspektiv, der elevenes erfaringsbakgrunn står sentralt. Av den grunn vil elevenes sosiokulturelle bakgrunn vektlegges for å vise hvordan den kan påvirke minoritets elevers sosialiseringsspross og følgelig utviklingen av elevenes sosiale kompetanse. Siden denne oppgaven omhandler ungdomsskoleelevenes sosiale kompetanse, viser jeg til noen kjennetegn ved ungdommers sosialiseringsspross gjennom Frønes jevnalderteori. Sosial kompetanse er et begrep som kan defineres på ulike måter. I denne oppgaven vil sosial kompetanse forstås gjennom kontekstuell teori. Det vil si at ulike miljøer forventer ulike former for sosial kompetanse i varierende grad. Den sosiale systemteorien vil også vektlegges i denne oppgaven for å være med å forklare hvordan omgivelsene kan være med å påvirke den individuelle utviklingen av sosiale ferdigheter.

## Metode

Oppgaven er en kvantitativ studie av sosial kompetanse i et flerkulturelt perspektiv. Jeg baserer mitt empiriske materiale på Thomas Nordahls kartleggingsundersøkelse fra LP-modellen, som omfatter 21 ungdomsskoler i Norge. I denne undersøkelsen er det kontaktlærerne som vurderer elevenes sosiale kompetanse gjennom 30 spørsmål. Disse

spørsmålene er operasjonalisert i 5 kompetansedimensjoner: innordning etter skolens normer og regler, selvhevdelse, selvkontroll, empati/rettferdighet og innordning. I tillegg til den sosiale kompetansen, trekker jeg også ut informasjon fra undersøkelsen om hvordan elevene vurderer egen trivsel i skolen, samt elev-elev-relasjoner og lærer-elev-relasjoner.

## **Kilder**

Det statistiske materialet gir meg mulighet til å foreta en del kvantitative analyser gjennom et program, kalt SPSS. De svarene jeg ikke finner her for å besvare problemstillingen min, vil jeg lete etter gjennom andre kilder, som teori og andre undersøkelser. Vurderinger i oppgaven bygger både på primær og sekundærkilder.

## **Resultater**

Elevenes sosiale kompetanse i min undersøkelse er vurdert av kontaktlærerne. Det viser seg at de mener at minoritetslevers og majoritetslevers sosiale kompetanse er forskjellig. Det mest interessante funnet er at lærerne i liten grad vektlegger elevenes jevnaldrerelasjoner.

Hvordan vi kan forstå dette funnet, beror mye på det jeg har funnet i andre undersøkelser, nemlig at lærerne generelt vurderer elevenes sosiale kompetanse ut i fra et skolekontekstuellt perspektiv. De relaterer sosial kompetanse til skoleflinkhet, tilpasningsorientering og selvkontroll. I og med at minoritetsspråklige elever vil ha med seg et sett av verdier og forventninger som er annerledes enn det den norske skolen, som system kan tilby, kan det være vanskelig for elevene å etablere den skoletekstuelle sosiale kompetansen. Dette kan være grunnen til at de skårer dårligere i den lærervurderte sosial kompetansen.

Om elevene selv skulle vurdere sin sosiale kompetanse, er det ikke sikkert at vi hadde funnet noen signifikante forskjeller mellom språkgruppene. Tidligere undersøkelser, som ikke har sammenliknet disse elevgruppene, men som har vurdert elever generelt, har funnet at elevene vurderer sin sosiale kompetanse opp mot medmenneskelige relasjoner. Dette er et annet vurderingsgrunnlag enn det vi fant hos lærerne. Dette vil bety at forskjeller mellom minoritetslevers og majoritetslevers sosiale kompetanse kan forstås som en følge av kontekstuell teori. Med det menes at sosial kompetanse vil vurderes forskjellig ut i fra situasjon og kontekst.

Jeg har ikke lyktes i å finne andre norske undersøkelser som omhandler minoritetslevers sosiale kompetanse. Derfor håper jeg at denne oppgaven kan være et forskningsbidrag innenfor dette feltet!

# 1.0 Innledning

*”Overalt i verden er skolen et av statens viktigste virkemidler for å bidra til fellesskap og kulturell samhørighet i befolkningen”* (Eriksen & Sørheim 2006:137). I Norge er det obligatorisk med tiårig skolegang, og tanken er at alle elever skal nå de samme målene uavhengig av hvor de bor i landet. Samfunnsutviklingen har gått i den retning av at elever i dag tilbringer mer tid på skolen og i offentlige institusjoner enn tidligere. Slik sett vil mer og mer av sosialiseringen foregå her. Man snakker om *en forskyving av ansvar*. Tidligere lærte man kunnskaper og ferdigheter av sine foreldre, mens nå har skolen tatt over mer og mer. *”Skolen er en spesiell institusjon fordi den befinner seg i gråsonen mellom det private og det offentlige”* (Eriksen & Sørheim 2006:138). Med det mener man at skolen representerer det offentlige, men at man i tillegg finner mange såkalte private arenaer i form av vennskap og hverdagslige situasjoner man møter i friminuttene.

En annen viktig endring i samfunnet er at den norske skolen har blitt en flerkulturell skole. På bare noen få tiår har det skjedd en radikal forandring når det gjelder elevenes kulturelle bakgrunn i norsk skole. Av de rundt 610 000 grunnskoleelevene i Norge i 2002 hadde litt over 40 000 et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk eller dansk, og nærmere 34 000 elever fikk norsk som andrespråksundervisning (Lindberg og Selj 2004:20).

Siden minoritetsandelen i den norske skolen har økt betraktelig de siste tiårene, har man vært interessert i å gjøre undersøkelser på minoritetsspråklige elever i skolen av forskjellige slag. Et av de store interessefeltene har vært skoleprestasjoner, og det at minoritets elever klarer seg dårligere enn majoritets elever har blitt en gjenganger i nyere forskning. PISA-undersøkelsen fra 2000 viser at minoritetsspråklige ikke oppnår faglige resultater som står i forhold til deres individuelle forutsetninger (Fylkesmannen i Akershus:4). Det som er bekymringsverdig, er at denne forskjellen har økt i løpet av de ti siste årene (Bakken 2003:49).

Skolen skal være en institusjon for læring på flere felt. Læreplanen legger vekt på at opplæringen i skolen ikke bare skal rettes mot faginnhold, men også mot elevenes personlige utvikling. I læringsplakaten i Kunnskapsløftet kan man lese at skolen skal: *”stimulere elevene*



*(...) i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse”*

(Kunnskapsdepartementet 2006:31). De sosiale aspektene ved undervisning og skolegang har kommet sterkere i fokus de siste årene. Regjeringen la nylig fram en strategiplan for minoritetsspråklige elever. I planen som har fått navnet 'Likeverdig opplæring i praksis' (Kunnskapsdepartementet 2007:9), kan man lese følgende: *”Den pedagogiske tilretteleggingen, innholdet og arbeidsmåtene skal formidle verdier (...) og gi både faglig, kulturell og sosial kompetanse”*.

Innenfor dagens skole kreves det altså at elevene skal inneha både en skolefaglig kompetanse og en sosial kompetanse. For å kunne mestre begge disse kompetansedimensjonene kreves det at man i tillegg har utviklet en språkkompetanse, som et kommunikasjonsmiddel i sosiale sammenhenger og som et middel for å oppnå faglig kompetanse. Vi har altså de siste årene kunne lese om undersøkelser rundt minoritetselevers svake skoleprestasjoner. Men minoritetselevers sosiale kompetanse har ikke vært i fokus på samme måte. Siden dette er et område som ikke er så godt dokumentert enda, ønsker jeg å rette søkelyset mot minoritetsspråklige elevers sosiale kompetanse i denne masteroppgaven.

Hver dag vil barn og unge møte et komplekst nettverk av sosiale krav. For å kunne møte disse sosiale kravene, må man kunne anvende ulike handlingsmønstre for å mestre ulike situasjoner. Om elever mislykkes i møtet med de sosiale kravene, kan det føre til tap av status, avvisning fra medelever og irettesettelse av voksne. Dette kan igjen påvirke elevenes motivasjon, selvoppfatning og selvbylde. Det er på denne måten viktig at alle elever utvikler en sosial kompetanse (Lamer 1997:19). Forskning viser at

*”elever som har god sosial kompetanse og selv opplever at de mestrer den sosiale arenaen på skolen, trives bedre på skolen, opplever undervisningen mer engasjerende, viser noe mindre problematisk atferd og har svakt bedre skolefaglige prestasjoner enn elever som ikke har en tilfredsstillende sosial fungering”* (Nordahl 2002:172)

Siden det i de senere årene har blitt satt fokus på prestasjonsforskjeller mellom majoritetsspråklige – og minoritetsspråklige elever i skolefaglig kompetanse, og at forskning viser til en sammenheng mellom skolefaglig og sosial kompetanse, vil det i denne oppgaven være interessant å se om det også viser seg å være et prestasjonsgap mellom elevgruppene

også i sosial kompetanse. På bakgrunn av dette blir problemstillingen i denne masteroppgaven som følger:

*I hvilken grad er det forskjeller mellom minoritetselevs og majoritetselevs sosiale kompetanse i den norske ungdomsskolen, og hvordan kan disse eventuelle forskjellene forstås?*

For å kunne svare på problemstillingen vil jeg benytte meg både av tidligere undersøkelser, teori og empiri. I teorien vil elevs sosialiseringsspross være aktuell, der tyngden legges på utviklingen av den tokulturelle kompetansen som en mulig forklaring på hvordan den sosiale kompetansen blant minoritetsspråklige elever kan utvikles. Språket er et viktig redskap for å kunne delta i sosiale sammenhenger, derfor vil også denne kompetansedimensjonen vies plass i oppgaven.

Datagrunnlaget for empirien fremskaffes gjennom Thomas Nordahls kartleggingsundersøkelse i forbindelse med LP-modellen. Han har utviklet en LP-modell som er en modell for pedagogisk analyse og tiltaksutvikling utviklet fra forskningsbasert kunnskap. Grunnskolene som er med i denne undersøkelsen vier tid til at lærerne bruker et slikt analyseverktøyet på egen klasse, og i kollegialt samarbeid skal de komme frem til mulige tiltak for de sosiale utfordringene i klassen.

Denne oppgaven plasserer seg innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv. I et slikt perspektiv må læring forstås *i lys av det sosiale livet og den kulturen* der eleven deltar og lærer. Derfor vil elevenes sosiokulturelle bakgrunn vektlegges for å vise hvordan det sosiokulturelle perspektivet kan påvirke utviklingen av elevenes sosiale kompetanse. Samspillet mellom enkeltindivider vil stå sentralt i en sosiokulturell kunnskapsutvikling. Det betyr at det vi lærer, vil avhenge av vår referanseramme. Vi lærer på basis av den kunnskapen vi allerede har. Det elevene har med seg av bakgrunnskunnskap og erfaringer inn i skolen er et viktig utgangspunkt for utviklingen av både faglig og sosial kompetanse (Witte 2004:51).

Om det skulle vise seg å være forskjell mellom minoritetselevs og majoritetselevs sosiale kompetanse, vil jeg prøve å svare på den andre delen av problemstillingen *min hvordan kan disse eventuelle forskjellene forstås?* Her vil de utenforliggende faktorene som kan påvirke elevenes sosiale kompetanseutvikling settes i fokus.

Jeg har valgt å begrense utvalget i empirien til å omfatte ungdomsskoleelever i norsk skole for å fokusere på ungdommer som en sosial gruppe. Disse elevene vil befinne seg innenfor den sosialiseringprosessen ungdom møter, en prosess som skiller seg vesentlig fra det stadiet man befinner seg på i barneskolen og i voksen alder. Siden det vil være store kulturelle forskjeller innad i den minoritetsspråklige elevergruppen, er det naturlig å skille mellom samisk språklige, vestlige minoriteter og ikke-vestlige minoriteter.

## ***1.1 Begrepsavklaringer***

### **1.1.1. Minoritetsspråklige og minoritets elever**

Denne oppgaven vil dreie seg hovedsakelig om minoritets elever og majoritets elever. Det brukes ulike begreper om elevgruppen minoritets elever: innvandrere, flyktinger, fremmedspråklige, flerspråklige, tospråklige, minoritets elever, minoritetsspråklige elever osv. (Carm 2000:157). Jeg vil ikke diskutere hvilke begreper som egner seg best i denne oppgaven, men velger å bruke minoritetsspråklige elever og minoritets elever, siden man kan finne disse begrepene i L-97 og i nyere stortingsmeldinger. Disse begrepene brukes på lik linje og med samme betydning i denne oppgaven, og vil omfatte elever der minst en av foreldrene i hjemmet har et annet morsmål enn norsk. Det betyr at det kan snakkes noe norsk i hjemmet, men at den ene av foreldrene eller begge har et annet språk som de snakker og lærte i oppveksten.

Den samiske befolkningen er ikke en del av majoriteten i Norge, men har fått status som urfolk og faller derfor ikke i kategorien nasjonale minoriteter, slik jøder, kvener, sigøynere, tatere og skogfinner gjør. De samiske elevene har andre rettigheter innenfor grunnskolen enn minoritets elevene. De har rett til opplæring på samisk, og det er utarbeidet egne læreplaner for denne elevgruppen. Av den grunn velger jeg å skille ut de samiske elevene som egen gruppe i denne undersøkelsen.

Minoritetsspråklige elever er ingen homogen gruppe. I denne oppgaven velger jeg å skille mellom vestlige og ikke-vestlige minoritets elever, fordi mange andre undersøkelser opererer med det samme skillet. Selv innenfor dette skillet er det store forskjeller.

*De vestlige minoritetene* har en språklig bakgrunn fra et vestlig land. Det vil omfatte Nord-Amerika og Vest-Europa. *De ikke-vestlige* vil ha sin språklige bakgrunn fra Sør-Amerika, Øst-Europa, Asia og Afrika.

*Majoritetsspråklige og majoritets elever:* I denne oppgaven defineres denne elevgruppen som elever med norskspråklige foreldre der begge er født og oppvokst i Norge. Elevgruppen vil også omtales som norskspråklige.

## ***1.2 Oppbygging av oppgaven***

I teoridelen, kapittel 2, vil leseren først få et innblikk i sosiokulturell teori, før temaet sosialisering blir belyst både generelt, i et jevnaldreperspektiv og i et flerkulturelt perspektiv. Disse temaene er viktige for å forklare hvordan et individ kan utvikle en sosial kompetanse, og hvilke faktorer som kan påvirke denne utviklingen. Videre kommer det et kapittel om sosial kompetanse, og en kontekstuell forståelse av begrepet, før de sosiale kompetansedimensjonene behandles generelt og i lys av flerkulturell kultur. Sosialisering og sosial kompetanse vil være en del av et sosialt system. Derfor vies systemteorien også en egen plass i teoridelen. Av de fire hovedelementene: objekter, attributter, relasjoner og omgivelser, som senere beskrives, vil elementet relasjon trekkes ut og behandles noe dypere enn de tre andre, siden dette elementet er lagt inn som egen faktor i empirien. Det vil gjennom hele oppgaven bli gjort forsøk på å trekke tråden mot minoritetsspråklige ungdomselever og hva som vil være spesielt med tanke på deres tokulturelle og tospråklige situasjon, sammenliknet med de majoritetsspråkliges. Siden språket vil ha en sentral plass i læringsprosessen for utviklingen av både sosial og faglig kompetanse, vil den siste delen av teorien ta for seg språklig kompetanse.

Jeg har valgt å benytte meg av kvantitativ metode for å frembringe empiri. Før empirien presenteres vil det komme en metodedel, kapittel 3, der valget av metode og presentasjon av utvalg vil utdypes. Videre vil jeg presentere hvilke dataanalytiske metoder som er brukt. Det vil bli foretatt statistiske analyser av datamaterialet, som presenteres i kapittel 4 og disse analysene vil knyttes opp mot teorien gjennom drøfting i kapittel 5. På denne måten vil jeg prøve å besvare begge spørsmålene i problemstillingen min, og avslutte med en konklusjon.

## 2.0 Teori

Det vil innledningsvis bli utdypet nærmere hva som legges i begrepet sosiokulturelt perspektiv, før vi blir nærmere kjent med sosialiseringprosessen hos barn og unge. Som en del av sosialiseringprosessen i skolen faller valget på å utdype sosial kompetanse, som empirien omhandler, det sosiale systemet og språkkompetanse. Gjennom hele teoridelen gjøres det forsøk på å trekke teorien opp mot ungdom og minoritetsspråklige elever spesielt, siden informantene er i denne aldersgruppen.

### 2.1 *Det sosiokulturelle perspektivet*

For å forstå et barns utvikling er det ikke nok å forstå barnet individuelt. Man må også se på og forstå barnets sosiokulturelle bakgrunn (Hundeide 2003:6). Det sosiokulturelle perspektivet legger vekt på at barnet blir født inn i en verden som allerede er formet gjennom historiske og kulturelle prosesser, og disse prosessene vil følge barnet videre. Kulturen gir føringer for barnets utvikling (Hundeide 2003:5). Disse føringene vil igjen kunne påvirke utviklingen av elevenes sosiale kompetanse.

Minoritets elever og deres foresatte kommer til skolen med andre erfaringer, kunnskaper og vurderinger enn majoritetsbefolkningen. Når man skal se på faktorer som fremmer barns utvikling, møter man straks en utfordring om at det finnes mange forskjellige veier til utvikling i ulike kulturer. Det vi i den vestlige verden vil karakterisere som normalt og ideelt, kan virke heller uheldig i andre tradisjoner (Hundeide 2003:76). Det finnes en mengde forskning over kulturelle forskjeller og oppfatninger mennesket har, både bevisst og ubevisst. Det som er sammenfallende for en del av forskningen er forskjellen mellom det tradisjonelle jordbrukssamfunnet og det moderne, utviklede bysamfunnet. Forskjellene handler om at førstnevnte er kollektivistisk, relasjonelt og respektoorientert, mens bysamfunnet heller mer mot individualisme, selvhevdelse og konkurranse. Kollektivism og individualisme defineres på følgende måte (Hundeide 2003:77):

*”Individualisme preger de samfunn der båndene mellom menneskene er løse: enhver forventes å ta hånd om seg selv og sin umiddelbare familie. I motsetning til dette står*

*kollektivism for de samfunn der menneskene fra fødsel av blir integrert i en sterkt sammenknyttet inn-gruppe som gjennom hele livet beskytter dem gjennom udiskutabel lojalitet.”*

De kunnskaps- og læringssyn og de forventningene elevene har med seg til skolen, er ikke alltid sammenfallende med skolens syn og målsetninger, og de styringsdokumentene lærerne må forholde seg til. Møtet mellom minoritetsspråklige elever og den norske skolen er ofte et møte mellom representanter fra et kollektivistisk samfunn og et individualistisk samfunn (Carm 2000:159).

For å gi eksempler på hva slags ulike forventninger disse to samfunnene kan ha til skolen, vil jeg vise til eksemplene Ellen Carm (2000:159) gir i sin artikkel ”*Den flerkulturelle skolen og tilpasset opplæring*”:

Tabell 1: Det kollektivistiske og det individualistiske samfunnets forventninger til skolen

<b>Det kollektivistiske samfunnets forventninger</b> , representert via minoritetsspråklige elever og deres foreldre:	<b>Det individualistiske samfunnet</b> , representert via verdier og normer som uttrykkes i den norske læreplanen:
Lærere forventes å ha de rette svarene	Lærerne er veiledere, forventes å ikke vite alt
Avvikende oppfatninger viser mangel på respekt og illojalitet	Avvikende oppfatninger er stimulerende
Lærere belønner korrekthet, de rette svar	Lærere belønner kreativitet og selvstendige vurderinger
Elever tar ordet etter anvisning fra lærere	Elevene oppmuntres til å uttrykke egne ideer
Lærerne må ikke tape ansikt	Lærerne kan erkjenne at de kan ta feil uten å miste respekt
Elevene forventer at lærerne sier hva de skal gjøre	Lærerne forventer at elevene skal finne sine egne løsninger

Det er viktig å presisere at det vil være vanskelig å finne slike rendyrkende former i det virkelige liv. Også blant de norskspråklige elevene vil vi nok kunne finne forskjeller mellom by og land, der de rurale strøkene i større grad representerer en kollektivistisk tenkning enn de urbane. Grunnen til at det pekes på disse kulturforskjellene er at vi har elever i den norske skolen i dag som representerer de ulike tradisjonene i forskjellig grad. Om vi prøver å lete, vil vi nok oppleve at vi heller møter glidende overganger mellom de individualistiske og de kollektive forventningene i skolen, enn disse motsetningene som listes opp i tabellen. Men gjennom tabellen kan man anskueliggjøre hva som kjennetegner de ulike forventningene elever kan ha til skolen basert på kulturell bakgrunn. Det er viktig at man som lærer har kunnskap til de ulike tradisjonene som eksisterer innenfor ulike kulturer, slik at man lettere kan møte mennesker fra disse kulturene i åpen dialog.

### **2.1.1 Det sosiokulturelle perspektivets syn på læring**

Gjennom det sosiokulturelle perspektivet, har vi sett at elever kan ha med seg ulike erfaringsbakgrunner inn i skolen, og at det er viktig at læreren har kjennskap til den enkeltes bakgrunn for å best kunne tilpasse opplæringen og forstå elevenes handlemåte. Det sosiokulturelle perspektivet bygger på et konstruktivistisk syn på læring, med avgjørende vekt på at *”kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar”* (Dysthe 2001:42). Innenfor dette perspektivet lærer elevene gjennom å delta i sosiale fellesskap. I læringssammenheng bruker man begrepet sosial i to betydninger, den ene vektlegger den historiske og kulturelle sammenhengen, mens den andre fokuserer på relasjoner og interaksjoner mellom mennesker (Dysthe 2001:44). I denne oppgaven blir begge betydningene vektlagt, den første gjennom sosialiseringsskapitlet og den andre både gjennom sosial kompetanse og via relasjonene i systemteorien. For å kunne lære gjennom å samhandle med andre er det altså viktig at man har en velutviklet sosial kompetanse og at man føler seg trygg i samhandlingsprosessen.

## **2.2 Sosialisering**

Denne studien omhandler elevers sosiale kompetanse. Det er en rekke faktorer som påvirker den sosiale kompetanseutviklingen, som forhold ved barnet selv, ved foreldrene, det sosiale nettverket, søsken og jevnaldrende. I tillegg vil forhold ved skolen og kulturen være av betydning (Ogden 1995:67). På dette grunnlaget kan man si at sosialiseringssprosessen man gjennomgår i livet vil ha en betydelig sammenheng med utviklingen av sosial kompetanse.

Man kan tenke seg at sosialiseringen kan se seg noe annerledes for minoritetsspråklige ungdomsskoleelever enn den vil gjøre for en majoritetsspråklig ungdomsskoleelev, på grunn av at ulike kulturer vil følge forskjellige veier til utvikling. På denne måten vil det være viktig å ha kjennskap til hva sosialisering dreier seg om generelt og i en flerkulturell virkelighet, før begrepet sosial kompetanse omhandles.

### **2.2.1. Sosialisering generelt**

*”Sosialisering kan forstås som en prosess der det unge barnet tilegner seg kunnskaper og ferdigheter som muliggjør at det kan bli et fullverdig medlem*

*av det samfunn det vokser opp i samtidig som det gis muligheter for å kunne utvikle seg som et unikt individ”.*

Slik forklarer Richard Haugen (2006:10) begrepet sosialisering. Han mener videre at sosialiseringsprosessen har to mål. Det ene er at barnet skal formes inn i den kulturen det er en del av, og det andre innebærer at barnet skal bli et selvstendig og unikt individ. Vi skal se nærmere på disse to målene, og hvordan det vil arte seg for barn som vokser opp med to kulturer.

### **2.2.2. Sosialisering inn i egen kultur**

I den første levetiden vil foreldrenes innflytelser være viktige. Men ettersom barnet vokser til, vil også påvirkning av andre barn, gjerne gjennom lek, være med å prege barnets utvikling. Siden de fleste barn i dag oppholder seg store deler av hverdagen i barnehage, skole og SFO, vil også de voksnes fagpersoners væremåte og de relasjonelle forholdene mellom elev-lærer og elev-elev prege sosialiseringsprosessen (Haugen 2006:10).

I den tradisjonelle sosiologien snakker man om en uformell primærsosialisering gjennom familien og en formell sekundærsosialisering gjennom flere kanaler, som skolen, jevnaldrende og medier. Barnet vil i disse prosessene gjøre samfunnets normer og kultur til sine egne gjennom internalisering. Det betyr at vi gjør om den ytre virkeligheten vi møter til vår egen (Frønes 2006:38-39).

Anton Hoëm (1978) hevder at skolen er en arena der elevenes identitet utvikles i samhandling med andre elever og lærere, og gjennom mestring og nederlagsopplevelser i forhold til fagenes innhold. Om elevene opplever det som skjer som positivt, eller det Hoëm kaller ”den gode situasjon”, vil dette gjøre at eleven vil søke å oppnå dette igjen.

Hvordan et barns verden utvikler seg er avhengig av mange faktorer, både materielle, sosiale og kulturelle faktorer. Barn i Nord-Europa og barn i Afrika lærer ulike ting om nødvendighet av å beskytte seg mot kulden eller mot solen, om giftige planter, om farlige dyr eller matvaner. Et annet eksempel er rolleforventninger mellom barn og voksne. Pakistanske barn forventes å ha en større respekt og lydighet overfor sine foreldre enn de norske barna. Mange av våre minoriteter er også vant til et annet kjønnsrollemønster enn likestillingen som frontes i



Norge. Dessuten er selve læringsprosessen kulturavhengig. I muslimske miljøer vil pugging og utenatføring stå sterkere enn den moderne norske skolens idealer der elevene oppdras til å være kritisk og spørrende (Eriksen og Sørheim 2006:140-141)

Dette er bare noen få av mange eksempler på hvordan den sosiokulturelle bakgrunnen kan påvirke sosialiseringprosessen på ulike måter. Slik sett kan man si at sosialiseringprosessen kan ses på som et kulturspesifikt fenomen. Kultur kan defineres som at *”en folkegruppes samlede kunnskaper, atferds - og verdinormer, danner sosialiseringens innhold som blir gitt videre fra en generasjon til den neste”* (Sand 1992:89). Denne forståelsen er preget av et etnisk syn på kultur. Barth definerer etnisitet som *”hvordan tilhørighet til en folkegruppe, i motsetning til en annen bidrar til å organisere folks opplevelse av seg selv og sin verden”*. Etnisitet vil dermed kunne forstås som et produkt av hvordan man tilskriver seg selv og hvordan man blir tilskrevet av andre (Barth i Høgmo 1990:16). Den ”etniske kulturen” vil på denne måten være noe annerledes enn ungdomskulturen og jevnalderskulturen, vi vil komme tilbake til. Innenfor de to sistnevnte vil det i større grad være felles verdi- og interesseområder som binder gruppene sammen, som musikk, idrett, moter osv, enn etnisitet (Fauske & Øia 2003:265). Både innholdet i sosialiseringen, hvordan den formidles og aktørenes roller i prosessen vil variere fra samfunn til samfunn (Sand 1992:89).

### **2.2.3 Utvikling av en tokulturell identitet**

Det andre målet i sosialiseringprosessen Haugen peker på, er som nevnt at barnet skal utvikle en selvstendig identitet. Identitetsutvikling skjer i sosialiseringprosessen, og det i forhold til det kulturelle fellesskapet man er en del av (Larsen 2006a:102). Norge har blitt et flerkulturelt, pluralt, multietnisk samfunn. I denne oppgaven vil de to førstnevnte begrepene bli brukt sidestilt. Det eksisterer ulike betegnelser man er mer eller mindre enige i. Denne diskusjonen skal vi ikke gå nærmere inn på, men felles for alle er at man i mindre grad enn før kan snakke om én felles kultur for alle. Dette gjør at alle mennesker kan tilhøre grupper på tre nivåer: de kan tilhøre et lokalsamfunn, de kan være medlemmer av nasjonalgruppen og de kan ha et internasjonalt medlemskap (Baker 2006:374). Et flerkulturelt synspunkt tar konsekvensen av dette og antar at en person kan inneha og kombinere flere kulturelle identiteter (Baker 2006:374). Ved å beherske to eller flere språk og ha god kjennskap til to eller flere kulturer, kan en person få et dobbelt eller mangfoldig perspektiv på seg sjøl og samfunnet (Baker 2006:375).

De ulike minoritetsspråklige familiene i Norge har ofte allerede blitt sosialisert i en bestemt kultur og har skapt seg en egen identitet i forhold til denne. På et eller annet tidspunkt i livet har den enkelte møtt på en ny kultur, den norske, og har måttet lære å forholde seg til denne. Noen er født her i landet, mens andre har flyttet hit (Sand1992:91). I hjemmet blir barna sosialisert til foreldrenes kultur. Men når de kommer i kontakt med det norske samfunnet har de to etniske kulturer å forholde seg til, hjemmets og storsamfunnets. Disse vil ofte representere hver sine normer og verdier, der noen er sammenfallende, mens andre ikke.

Anton Hoëm (1978:65-69) bruker to begrepspar for å beskrive forholdet mellom skolen og hjemmets formelle og uformelle sosialisering. Begrepene verdifellesskap og interessefellesskap viser til et sammenfall av verdier og interesser mellom hjem og skole. Et slikt fellesskap vil kunne forsterke sosialiseringen på begge arenaer. Mangel på sammenfall, eller motsetninger, betegnes som verdikonflikt eller interessekonflikt. Faren ved slike konflikter, der hjemmet og skolen verken deler syn på grunnleggende verdier eller hvilken kunnskap som er nyttig å utvikle, vil være at den kunnskapen skolen formidler kan oppleves som fremmed for eleven. Dette vil igjen kunne medføre at eleven settes i en vanskelig situasjon, der den dras mellom minoritetskulturen og majoritetskulturen. Det vil her være mulighet for fire områder: verdifellesskap-interessefellesskap, verdifellesskap-interessekonflikt, verdikonflikt-interessefellesskap og verdikonflikt-interessekonflikt. Disse fire områdene utdyper Anton Hoëm gjennom 4 ulike sosialiseringsforløp minoritetselever kan møte i skolen.

I forlengelsen av Hoëms sosialiseringprosesser kan man si at en minoritetsspråklig elev vil kunne utvikle både en individuell etnisk identitet (f.eks født i Norge av kurdiske foreldre) og en kollektiv identitet (f.eks annengenerasjonsinnvandrere i Norge). Disse elevene vil kunne bli påvirket både av den etniske kulturen gjennom familien og den kollektive kulturen via venner og lærere (Larsen 2006 a:103).

Kanstad (1994:74) peker på ulike kategorier for identitetsutvikling for minoritetsspråklige elever:

- En ”verken eller – identitet”: vil forekomme hos elever som føler sin identitet mellom to kulturer. De føler seg verken kurdiske eller norske.
- En ”enten eller identitet”: vil gjelde de elevene som føler sin identitetstilhørighet sterkest knyttet til den ene kulturen. Enten kurdisk eller norsk.

- En ”både og –identitet”: tilhører de elevene som identifiserer seg med begge kulturene. Både kurdisk og norsk.

En slik pendling mellom to kulturer kan være svært krevende, og om verdinormene er motstridene, kan det føre til en verdikonflikt. Men vil en slik pendling mellom to kulturer være like krevende for alle minoritetsspråklige elever? Det vil være nærliggende å tro at jo større forskjellene er mellom de to kulturene man skal pendle mellom, jo mer krevende er det. I den empiriske delen av denne oppgaven har jeg altså valgt å skille mellom samiske, vestlige minoriteter og ikke-vestlige minoriteter. Uten å påstå noe, vil det vel ikke være så galt å tenke seg at de vestlige minoritetene vil oppleve en mindre krevende pendling mellom kulturene enn de ikke-vestlige.

#### **2.2.4 Elevens rolle i sosialiseringsprosessen**

Til nå har vi betraktet individet noe passivt i sin egen sosialiseringsprosess. Det er nok ikke slik at det bare er miljøet rundt som bestemmer, individet selv vil også kunne være med å påvirke. I nyere biologisk kunnskap er man opptatt av at barn og ungdom selv deltar i egen utvikling, man blir ikke bare stimulert og støttet ut i livet. På denne måten styrker man sin egen posisjon i sosialiseringsprosessen. Dette betyr ikke at betydningen av de sosiale rammene svekkes, men at den aktive eleven vil søke sosialisering på de arenaene som er mest betydningsfulle sett fra elevens perspektiv. Disse arenaene vil være der man er i samspill med jevnaldrende (Frønes 2006:62-63).

Det flerkulturelle samfunnet er preget av pluralitet, der ulike verdisett eksisterer side om side. Ungdommen må derfor foreta valg mellom disse verdisettene, det gjør at ungdom i dag vil være mer aktive i sosialiseringsprosessen enn de var tidligere (Larsen 2006b:31). I tillegg til de ulike valgene som skal gjøres, vil også ungdommen stadig bruke energi på å opprettholde vennskap, og kjempe om attraktivitet og popularitet blant de jevnaldrende (Nordahl 2002:169).

Å være tokulturell krever at man må foreta ulike valg. Man må beherske begge kulturenes repertoarer og man må kunne bruke dem riktig i forhold til den kulturelle sammenhengen. Slik vil man utvikle ulike identiteter i de to kulturene (Sand1992:93). Å bli funksjonelt tokulturell betyr å mestre to kulturelle repertoarer og få en identitet der man behersker kodene i begge kulturene. Det vil også være viktig at man selv kan velge når og hvor man bruker de

ulike kodene. ”Ofte er ikke kulturforskjellene større enn at man kan oppføre seg litt mer ”norsk” i den norske sfæren og litt mer ”etnisk” i kontakt med egen gruppe” (Sand 1997:40).

Hittil har vi snakket om kulturpendlingen som et kulturelt skille mellom to etnisk forskjellige kulturer. Den nyere identitetsforskningen har gått mer bort i fra en forståelse av kulturbegrepet ”som en fast, avgrenset størrelse med et bestemt innhold”. Man er opptatt av kulturflyten som eksisterer i det flerkulturelle samfunnet Norge har blitt (Østberg 2003:103). Sissel Østberg (2003:97) skriver i sin bok *Muslim i Norge*, om pakistanske barn og unge, ”at barnas bevegelse mellom arenaene er viktigere for deres identitetsforvaltning enn kulturelle forskjeller mellom hjem, moske og skole”. Hun hevder videre at de ulike arenaene er de ulike delene av en felles verden. Slik vil minoritets elever kunne ha flere identiteter som er integrert i en identitet. Dette fenomenet beskriver hun som en *integrert plural identitet*. Disse identitetene er altså ikke alltid knyttet til kulturelle skiller. *Noen ganger vil der være viktigere for elever å skille mellom ”vår skole” og naboskolen, eller mellom mine venner og ”de andre”, enn å skille mellom muslimer og ikke-muslimer* (Østberg 2003:102-103). Dette er også en form for en pendling mellom kulturer, men ikke nødvendigvis mellom etniske kulturer.

Et annet begrep som brukes om kulturpendling, er multikulturell kompetanse (Becher 2006:109). I en slik forståelse vil denne kompetansen innebære en ungdoms evne til å forholde seg til både kodene i hjemmet, kodene på skolen, kodene i venneflokk, i fritidsaktiviteter osv. og ”krysse” mellom disse. Her vil det ikke være snakk om å krysse grensen en gang for så å bli der. Det dreier seg om at man krysser disse grensene flere ganger daglig. Gerd Baumann (1999:92) deler oppfatningen om at kultur må ses på som en prosess, og ikke som noe statisk og uforanderlig. Kultur er noe vi mennesker skaper. Når kultur betraktes som en prosess, vil det gi muligheten for at minoritetsspråklige elever selv kan være med på å utforme og omskape den kulturen de sosialiseres inn i.

Ved at samfunnet er i stadig utvikling og at ungdom hele tiden må foreta valg i sosialiseringprosessen, kan man også snakke om en ”kulturell frisetting” (Larsen 2006b:31):

*”Den kulturelle frisettingen handler om at kulturelle verdier og tradisjoner ikke er like selvfølgelige som tidligere. Det innebærer at verdiene og tradisjonene ikke lenger brukes som rettesnorer for vår atferd. Det kan godt*

*hende at vi følger tradisjoner, men da gjennom bevisste valg. Vi vurderer, setter spørsmålstegn ved ting som tidligere ble sett på som en selvfølge”.*

Den kulturelle frisettingen omhandler tre fundamentale nye trekk ved samfunnet. For det første vil ungdommene måtte fundere over seg selv og sin egen identitet. Man må prøve å se seg selv utenfra. I tillegg har dagens ungdom en mulighet til å skape sitt eget liv. Det er ikke lenger slik at man ”må” gå i sin fars fotspor. For det tredje vil den kulturelle frisettingen åpne opp for at alle kan og må velge på de fleste områder. Siden samfunnet stadig er i endring, vil ikke den kunnskapen foreldrene formidler alltid være like relevant for barna.

Verdipluralismen som eksisterer i dag, bidrar altså til at barn og unge i større grad må foreta selvstendige valg, og slik være med på å utvikle sin egen identitet. Men disse valgmulighetene betyr ikke at alle får de samme mulighetene. De nye kravene kan tvert imot forsterke og utdype sosial ulikhet (Larsen 2006b:31-32). Hvordan vil den kulturelle frisettingen påvirke identitetsutviklingen for etnisk norsk ungdom og for minoritetsungdommene? Det kan tenkes at den kulturelle frisettingen blir forsterket som en generasjonskonflikt hos minoritetsungdommen.

### **2.2.5 Ungdomstidens sosialisering**

Informantene som brukes i den empiriske delen er elever som går på ungdomsskolen, derfor anses det som nyttig å se nærmere på hva som er spesielt ved denne elevgruppens sosialiseringsprosess.

Ungdom som kategori kan oppfattes og defineres ut fra ulike forståelser og kriterier. Eksempelvis vil biologien karakterisere ungdom til en periode i livet der man utvikler seg fra barn til voksen fysisk sett. Psykologien vil sette mer fokus på de mentale utviklingsstrategiene i denne perioden. Mens den klassiske strukturfunksjonalistiske sosiologien ser mer på ungdomstiden som en sosial konstruksjon, en mellomperiode mellom barndommens avhengighet og den voksne verdens ansvar og uavhengighet. Denne sosialiseringsprosessen foregår i samspill med andre (Heggen og Øia 2005:12-13). I denne oppgaven er det den sosiale forståelsen som vektlegges.

Sosialisering i ungdomsalder vil karakteriseres forskjellig fra det som preger sosialiseringssprosessen i barndommen og i voksenlivet. Mens barndommen ofte betegnes som en rolig periode preget av fantasi og kreativitet, vil ungdomstiden være barndommens motsats preget av uro og søken etter selvstendighet. Ungdomstiden kjennetegnes blant annet av at individet nå er inne i en frigjøringsprosess. Det innebærer en frigjøring fra foreldre og familie både på det økonomiske, sosiale, psykologiske og kulturelle planet (Frønes 2003:42).

Samfunnet er i stadig endring, og det vil også påvirke ungdommens sosialisering. Tidligere foregikk sosialiseringssprosessen internt i familien, de modellene man ble presentert for der ble ansett som relevante og effektive for voksenlivet. I dagens plurale samfunn har familien mistet mange av disse funksjonene. *”De unge må søke ut av familien for å kvalifisere seg til et liv som voksne. Det er dette nye rommet eller gapet som tillater oppkomsten av jevnaldersmiljøer og ungdomskulturer”* (Heggen og Øia 2005:14).

### Jevnaldersosialisering

Ivar Frønes (1998:15) beskriver hvordan barn utvikler seg til å bli voksne medlemmer av en kultur og til individuelle skikkelser gjennom sin jevnaldersosialiseringsteori. Teorien omhandler både barn og unge, og legger vekt på sosialisering som utvikling av kompetanse for refleksjon og både sosial og kulturell forståelse. Han mener at denne kompetansen er det moderne samfunnets fremste krav til sine medlemmer, og at man må delta i sosiale miljøer blant jevnaldrende for å utvikle denne kompetansen.

Han mener videre at det er blant venner man utvikler et bilde av hvem man er. Blant de jevnaldrende kan man utvikle en verden man har stor innflytelse på, i motsetning til hjemmets verden, der foreldrene bestemmer. Ungdommene må lære å utvikle vennskap i samvær med andre. *”Normer for hva som er rettferdig og urettferdig, kommer ikke bare hjemmefra, men også fra andre barn”* (Frønes 2003:113).

I moderne ungdommers liv møter man ofte de jevnaldrende på ulike arenaer, som i klasserommet, på idrettsbanen, på kafe, på ungdomsklubben, diskotek osv. De jevnaldrende forstås som: andre på omtrent samme alder, eller i samme alderskategori. Og *”de danner et komplekst og foranderlig sosialt landskap”* (Frønes 2006:203). Dette landskapet blir altså sett på som den viktigste sosialiseringsinstanden for moderne ungdommers evne til å håndtere samfunnets sosiale og kulturelle kompleksitet (Frønes 2006:204). Perspektivmøter vil være

vesentlig i slike sammenhenger. Det å ta den andres perspektiv, posisjon eller rolle. Frønes mener at det å ta den andres rolle må forstås som en sosial variant av det Piaget kaller desentrering, det vil si å ta et annet perspektiv enn sitt eget. En slik kompetanse er en forutsetning for kulturell og sosial forståelse (Frønes 1998:38). Slik sett vil disse evnene være helt sentrale i et flerkulturelt samfunn.

Frønes (2006:61) hevder videre at i ungdomsalder defineres ”de signifikante andre” i stor grad som jevnaldrende. ”De signifikante andre” som begrep stammer fra sosialpsykologen Georg Herbert Mead, og kan forstås som de sosiale forholdene man anser som viktigst i sosialiseringprosessen. Det vil være personer som barnet har et faktisk forhold til, og som er bærere av ulike kulturelle verdier. Videre vil dette bety at det man lærer av jevnaldrende vil være noe annet enn det man lærer av foreldrene (Frønes 2006:55-56). De jevnaldrendes betydning vil også få konsekvenser for skolen. Sosial attraktivitet er mer knyttet til verdier og interesser i ungdomskulturen, enn til tilfredsstilling av skolens verdier i form av gode karakterer o.l (Nordahl 2002:170).

Men hvorfor er relasjonen mellom jevnaldrende så viktig? Både Sullivan og Piaget refererer til det gjensidige forholdet som etableres mellom venner. Man betrakter hverandre som likeverdige, et forhold man vanskelig kan utvikle til en voksen (Frønes 2006:184). Nedenfor gjengis Frønes` liste over kjennetegn som er bakgrunnen for de jevnaldrendes betydning i det moderne samfunnet (2006:185):

Tabell 2: Forskjellen mellom jevnalder-relasjoner og foreldre-barn-relasjoner

Jevnalder-relasjoner	Foreldre-barn-relasjoner
Kommunikativt komplekse	Kommunikativt enkle
Tvetydige, mangetydige	Entydige
Relasjoner må oppnås	Relasjoner er tilskrevet
Likeverd, fundamentalt - likhet i posisjon	Ulikeverd, fundamental – ulikhet i posisjon
Likhet i situasjon	Ulikhet i situasjon
Likhet i utviklingsnivå	Ulikhet i utviklingsnivå
Opplevelse av likhet	Opplevelse av ulikhet
Arena for sammenlikning og diskusjon (likeverdig)	Arena for tilpasning og instruksjon
Kulturell produksjon	Kulturell reproduksjon

Siden ungdommen befinner seg i en begynnende løsrivelsesprosess fra de voksnes dominans, er det kanskje ikke så rart at de søker mot personer som de anser som likeverdige. Ungdom er

aktører i sin egen sosiale utvikling. De vil selv både skape og utvikle normene om hva som er bra og dårlig, lov og ikke lov, hvem som er grei og ikke, i samhandling med andre jevnaldrende (Frønes 2003:113). Når ungdommen er i relasjon med de voksne vil det være de voksne som definerer normene i større grad, og forholdet preges derfor av ulikhet. Men på en annen side vil foreldrene alltid være tilstede for barnet, selv om man til tider kan være uenige. Venner derimot, kan komme og gå. Frønes (2003:114) sier, på bakgrunn av dette, at forholdet til foreldrene er på mange måter tilskrevet, mens relasjoner til venner er noe man må oppnå.

For å kunne delta i et jevnalderfellesskap må man oppnå sosiale relasjoner, og disse relasjonene kan være av ulik art. Frønes (2006: 202) påpeker at det ikke bare er gjennom vennsrelasjonene sosialiseringssprosessen foregår. Men like viktige er de perifere delene av det sosiale nettverket, fordi disse utfordrer ungdommene til både å mestre andre sosiale sammenhenger og å mestre nye og ulike kontekster. *"Jevnalderrelasjonene er sentrale for utvikling av evne til desentralisering, til å gripe andre posisjoner og perspektiv til sine egne, de er sentrale for utviklingen av sosial kompetanse"* (Frønes 2006:204). Likeverdigheten som preger jevnalderfellesskapet bidrar til at diskusjon og forhandlinger prøves ut, og læres. Siden man kan identifisere seg i større grad med de jevnaldrende enn voksne, er det også lettere å kunne sette seg inn i andres situasjon (Frønes 2003:114).

Mange minoritetsungdommer vil ofte stå overfor en dobbeltutfordring i ungdomstidens sosialiseringssprosess. De skal takle det å være ung ut fra en vestlig og norsk målestokk, samtidig som de skal bli kjent med en ny kultur. For de ungdommene som kommer fra enkle samfunnsformer kan det å forvalte en moderne ungdomsidentitet være problematisk, både fordi den kan oppleves som fremmed for dem selv, men også fordi foreldrene kan stemple den moderne ungdomsidentiteten som norsk, og dermed føle den som et svik mot opprinnelseskulturen. På denne måten kan de komme opp i en situasjon der de ikke får den positiv bekreftelsen som skal til for å bli voksen på moderne vis, verken fra de jevnaldrende eller foreldrene (Øia 1998:20).



## ***2.3 Sosial kompetanse***

Evnen til å mestre det sosiale samspillet som foregår i skolen vil være av stor betydning for elevenes identitetsutvikling. Thomas Nordahl (2002:168) peker på at det for elevene kan se ut til at skolen er minst like mye en sosial arena som en undervisnings- og læringsarena. Videre hevder han at kvaliteten på læringsmiljøet har en klar sammenheng med de sosiale relasjonene man finner i klassen. For alle som vil delta i det norske samfunnslivet, er det viktig å kjenne til de spesielle trekkene som eksisterer, og man må beherske de ferdighetene som skal til for å kunne delta i fellesskapet (Kanstad 1994:82). Man kan anta at mange minoritetsspråklige elever har opplevd en noe annen sosialiseringssprosess enn majoritetselevne på grunn av ulik sosiokulturell bakgrunn. På den måten kan de ha ervervet en noe annerledes sosial kompetanse. Derfor er problemstillingen min interessant: Vil vi finne noen forskjeller mellom minoritetselevens og majoritetselevens sosiale kompetanse i norsk ungdomsskole?

For å forklare sosial kompetanse som begrep, tas det utgangspunkt i Terje Ogdens (2001) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Her vil kompetansebegrepet generelt omtales, før vi ser nærmere på sosial kompetanse spesielt. Sosial kompetanse vil bli sett både i forhold til et utviklingspsykologisk og et kontekstuellt perspektiv. Avslutningsvis skal vi se på de ulike sosiale kompetansedimensjonene og flette disse inn i et flerkulturelt perspektiv.

### **2.3.1 Kompetansebegrepet**

Det er knyttet betydelige begrepsuklarheter til både kompetansebegrepet generelt og sosial kompetanse spesielt. Noen velger å vektlegge ferdigheter når de skal definere kompetansebegrepet, mens andre ser mer på ferdighetenes indre innhold. Videre vil noen fokusere på kompetansens betydning for barns mestring og tilpasning, mens andre vektlegger de positive sosiale relasjonene som barnet kan utvikle (Ogden 2001:188).

Når man tenker på kompetanse som begrep, tenker man ofte på det å være god til noe. Kompetanse viser til egenskaper hos en person som andre vurderer positivt. Hver gang man møter en utfordring i livet vil man enten vise kompetanse eller mangel på kompetanse, alt etter hvordan man takler utfordringene. Utfordringene er knyttet til spesielle situasjoner, og derfor kan man si at kompetanse vil være knyttet til en spesiell situasjon i en bestemt kontekst (Pape 2001:44).

Lillemyr (1990:17) sier følgende om kompetansebegrepet:

*”Kompetanse er et resultat av individuell innsats. Kompetanse er ikke medfødt, og utvikles ikke av seg selv, og det oppstår ikke gjennom modning eller tilfeldig læring. Bare gjennom intensjonell læring og vedvarende egeninnsats er det mulig å bli i stand til å utføre en aktivitet så bra at det kvalifiserer for betegnelsen kompetanse”.*

Om man forstår kompetanse på denne måten kan man si at kompetanse er noe man kan erverve seg gjennom hele livet, og at det blir spesielt viktig for skolen å fokusere på de ulike kompetansedimensjonene. Målet må være å gi elevene kompetanse til å mestre hverdagens mange utfordringer, både sosialt og faglig. Videre kan man tenke seg at kompetanse vil være av betydning for elevenes identitet og selvfølelse.

### **2.3.2. Hva er sosial kompetanse?**

Begrepet sosial kompetanse er bare en del av et individs kompetanseregister. I de senere år har forskningsmiljøene i økende grad vektlagt emosjonell intelligens (EQ) og sosial intelligens (SQ) som mål på hvordan det vil gå her i livet. Dette understreker hvor viktig sosial kompetanse er (Strandkleiv 2005:59).

Det er vanskelig å definere sosial kompetanse som begrep. En av årsakene til det er at sosial kompetanse er både situasjonsavhengig og personavhengig. Med det mener man at en egenskap kan vurderes som svært verdifull av en person eller i en bestemt situasjon, mens den hos en annen person eller i en annen situasjon vil betraktes som negativ (Pape 2001:45).

For å forklare sosial kompetanse har Ogden (2001:195-196) valgt å inkludere begrepet innunder det overordnede begrepet personlig kompetanse. Slik jeg forstår Ogdens forklaring på personlig kompetanse kan det deles inn i skolefaglig kompetanse, fysisk kompetanse og sosial kompetanse. Man kan si at dimensjonene fysisk, skolefaglig og sosial kompetanse påvirker hverandre. Både skolefaglig og fysisk kompetanse kan være med på å forklare barns suksess eller mangel på suksess på det sosiale området. Flere undersøkelser viser at det er en sammenheng mellom skolefaglige ferdigheter og sosial kompetanse. I Nordahls doktorgradsavhandling (2000:260) , finner vi en korrelasjon på .63, mellom lærervurdert sosial kompetanse og skolefaglig kompetanse. Det vil bety at en styrking av skolefaglige

ferdigheter fører til en forbedret sosial kompetanse. Kan det bety at siden minoritetsspråklige elever generelt skårer dårligere enn norske elever på skoleprestasjoner, vil de også skåre dårligere enn de norske på sosiale ferdigheter?

Sosial kompetanse er altså et sammensatt begrep. Terje Ogden (2001:196) velger å definere sosial kompetanse på tilsvarende måte som Garbarino (1985:80). Dette er Ogdens definisjon:

*”Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap”.*

De sosiale ferdighetene må tilpasses de ulike miljøene man er deltakere i, for å oppnå et konkret resultat, som f.eks et vennskap. Det er ikke tilstrekkelig med de rette ferdighetene som kan komme til nytte i en sosial situasjon. Ogden (2001:196) legger også vekt på individets oppfatning av egen sosial kompetanse, og peker på at den sosiale kompetansen påvirker individets selvoppfatning. Oppfatninger om egen kompetanse bygger på tilbakemeldinger fra personer i miljøet. Eleven må ha tro på at han duger og ha evne til å tolke de signalene som gis i det sosiale miljøet, slik at han kan vite når ulike ferdigheter kan komme til anvendelse. Det påpekes at det ikke er nok å lære ferdigheter, man må også ønske eller ville ta i bruk ferdighetene. Dette er et valg man har. I noen tilfeller vil en ungdom velge å ta i bruk en annen sosial ferdighet enn den som faktisk forventes innenfor det miljøet han der og da er en deltaker i. I tillegg må man tro at man er kompetent.

Som en oppsummering av hva sosial kompetanse er, kan vi si at sosial kompetanse er: *”et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er viktig å beherske ut fra tre forhold:*

- *mestre ulike sosiale miljøer*
- *Etablere og vedlikeholde relasjoner eller vennskap*
- *Øke trivsel og fremme utvikling”* (Læringssenteret 2003:5)

Disse punktene kjenner man igjen fra Ogdens og Garbarinos forståelse av sosial kompetanse.

### **2.3.3. En kontekstuell forståelse av sosial kompetanse**

Det finnes en rekke teoretiske tilnærminger som beskriver barn og unges utvikling av sosial kompetanse. Innenfor forskningen har man ulik oppfatning om i hvilken grad sosial kompetanse er situasjonsbetinget, kontekstuell eller universell. Det vil nok være slik at man vil kunne finne en kjerne i den sosiale kompetansen, som er universell. Men i denne oppgaven er det valgt å legge vekt på de kontekstuelle teoriene, som er opptatt av sammenhengen mellom sosial kompetanse og individets kontekst og miljø. De utenforliggende årsakenes betydning kjennes igjen fra det sosiokulturelle perspektivet.

En kontekstuell forståelse av sosial kompetanse vil altså si at barnets kompetanse ikke kan ses uavhengig av hva som anses som kompetent atferd i det miljøet de lever i (Sørli 1998:37). Man må forstå et samfunn ut i fra dets egne forutsetninger. Sosiale samhandlinger vil kunne ha forskjellige betydninger i ulike kontekster (Thorbjørnsrud & Engebrigtsen 1995:14). I et kontekstuellt perspektiv vil sosial kompetanse dreie seg om å tilpasse seg ulike sosiale miljøer. Det som oppfattes som god sosial kompetanse i ett miljø, er nødvendigvis ikke det samme i ett annet. Her kan man trekke både linjer tilbake til de ulike minoritetsmiljøene og jevnaldersmiljøene. På denne måten kan man si at sosial kompetanse alltid må vurderes på bakgrunn av konteksten.

#### Jevnaldersperspektivet

Barn og unge utvikler blant annet grunnleggende sosial kompetanse i interaksjon med sine foreldre, særlig i primærsosialiseringen. I skolen er det ikke bare lærere og skolen som institusjon som stiller krav til elever om å vise sosialt kompetent atferd. Jevnaldrende barn og unge vil også stille sosiale krav til hverandre. Disse kravene kan være motsetninger til de sosiale kravene skolen setter. Derfor kan det være slik at en elev som er sosialt kompetent i en undervisningssituasjon nødvendigvis ikke er sosialt kompetent i relasjoner med jevnaldrende og omvendt (Nordahl 2000:252). Å være sosialt kompetent i forhold til jevnaldrende vil ofte dreie seg om å mestre og å tilpasse seg et bestemt miljø med sosiale krav og implisitte normer (Nordahl 2000:293).

Det er viktig å være oppmerksom på at sosial kompetanse for ungdom ofte vil bety noe annet enn sosial kompetanse gjør for lærere og voksne. Nordahl (2000:258) fant at elever og lærere vurderer elevenes sosiale kompetanse ulikt. Elever som vurderte seg selv til å ha høy

kompetanse, ble ikke nødvendigvis vurdert på samme måte av læreren. Korrelasjonen mellom elev og lærervurderinger på sumskårenivå innen sosial kompetanse var .24. Det betegnes her som en svak sammenheng i og med at spørsmålene til de to målgruppene var nesten identiske.

Årsaken til denne forskjellen kan forklares med hvordan elevene og lærerne vurderer sosial kompetanse. Det var en sterk signifikant sammenheng mellom jevnalderdimensjonen (initiativ, selvhevdelse og empati) og sumskåren i elevvurdert sosial kompetanse (.44). Det betyr at elevene vurderer sin sosiale kompetanse i forhold til venner og jevnaldrende. Når det gjaldt lærernes vurderinger av elevenes sosiale kompetanse så det ut til at de vurderte den i forhold til selvkontroll og tilpasning til skolens rolle (Nordahl 2000:257-258).

Dette kan bety at lærerne vurderer elevenes sosiale kompetanse ut i fra hvordan de forholder seg til de voksne.

#### **2.3.4. Sosiale kompetansedimensjoner**

I forskningen brukes begrepene sosial kompetanse og sosiale ferdigheter delvis om hverandre og overlappende med et uklart skille. Gresham og Elliot (1990:1) forklarer sosial kompetanse som andres vurderinger av hvordan sosiale ferdigheter utføres. Sosiale ferdigheter defineres som *“socially acceptable learned behaviors that enable a person to interact with others and to avoid socially unacceptable responses”*.

I litteraturen kan sosial kompetanse operasjonaliseres på ulike måter. Gresham og Elliot (Nordahl 2002:180-181, Nordahl 2004:180-181, Ogden 1995: 71-72, Ogden 2001:205-209) kommer frem til at man kan operasjonalisere sosial kompetanse inn i fem ferdighetsdimensjoner, gjennom sin empiri: samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet. Disse områdene kan oppfattes som byggesteiner i den sosiale kompetansen og dekker de viktigste sosiale ferdighetene mennesker bruker i samhandling med andre. Jeg vil nå utdype innholdet i de fem ferdighetsdimensjonene:

\* Samarbeid: omfatter evnen til å dele med og hjelpe andre. I tillegg må man kunne følge regler og beskjeder. Slike ferdigheter er gjeldene både i samarbeid med jevnaldrende og med voksne.

\* Selvhevdelse: henspiller på den delen av personligheten vår som gjør det mulig å komme i kontakt med andre mennesker. Selvhevdelse innebærer å be andre om hjelp, kunne stå for noe selv, samt å reagere på andres handlinger, å be om informasjon og å presentere seg. Man må kunne ta initiativ og kontakt med andre mennesker, kunne omtale seg selv positivt og kunne skaffe seg venner. Evnen til å kunne stå imot press fra andre, regnes også som en sentral egenskap innenfor dette området, og det krever mot. I forlengelsen av å stå imot press, må man også kunne takle negative uttalelser (Pape 2001:97).

\* Selvkontroll: er å tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre. Man må kunne holde tilbake litt av seg selv. Det vil dreie seg om å kunne vente på tur, inngå kompromisser og reagere egnet på erting. For at man skal kunne greie det, må man være bevisst på egne følelser, og kunne kontrollere disse i situasjoner der man utsettes for fristelser (skulke, jukse), frustrasjon (å ikke få sin egen vilje) og nederlag (når de taper eller mottar kritikk). Det handler om å tenke før man handler, og å styre aggresjon og sinne. Terje Ogden (1995:72) sier

*”Selvkontroll regulerer forholdet mellom følelser og atferd – og kan også omtales som impulskontroll (jf også emosjonell kompetanse). Selvkontroll vil si å kunne bringe følelser under intellektuell kontroll. Det dreier seg ikke bare om å undertrykke følelser, men om viljestyring av når og hvordan følelsene uttrykkes”.*

I motsetning til barn som mangler selvhevdelse, som ofte omtales som tilbaketrukne, vil elever med manglende selvkontroll karakteriseres som aggressive og utagerende. Typiske trekk hos de sistnevnte elevene vil være et stort behov for selveksponering på bekostning av andre. Dette kan igjen føre til problemer med å utvikle akademiske ferdigheter (Pape 2001:105-106).

\* Empati: omfatter rolletaking, det å kunne sette seg selv inn i andres situasjon. Man kan hevde at empati er kjernen i all medmenneskelighet. Raundalen (1996:7) sier at empati er noe mer enn å være snill, gavmild og rettferdig. *”Det viktigste elementet (...) er at barnet reagerer og handler når noen har det vondt”.* Dette gjelder uansett om det er en jevnaldrende eller en voksen. Det betyr at den empatiske evnen er å kunne se en sak fra en annens side og sette seg selv i den situasjonen den andre befinner seg i. Frønes (2006:191) mener at den evnen vil fremmes av likhet mellom aktørene, fordi det vil være lettere å ta den andres perspektiv på områder man selv er lik. Den voksnes posisjon vil her være fjern og ukjent for ungdommen.

\* Ansvarlighet: handler om kommunikasjon med andre og respekt for andres arbeid og eiendeler. For at barn skal kunne utvikle denne ferdigheten må de bli vist tillit og få muligheten til å ta ansvar for egen atferd.

### **2.3.5. De sosiale kompetansedimensjonene i et flerkulturelt perspektiv**

Det er naturlig å tro at mange elever har kunnskaper om hvordan man skal handle i ulike sosiale situasjoner. Om det skulle være noen elever som mangler noen av disse kunnskapene, så kan de læres. Men så enkelt er det nok ikke. Erfaringer viser at elever kan ha de nødvendige kunnskapene uten å benytte seg av dem.

Om vi ser tilbake på de kontekstuelle teoriene, så vil ulike miljøer og kulturer ha ulike oppfatninger om hva som betegnes som god sosial kompetanse. Minoritets elever kan ha utbytte av å tilegne seg de sosiale kompetansedimensjonene som anerkjennes av den dominerende kulturen. Ikke fordi eleven er avvikende, men fordi sosial kompetanse er nøkkelen til sosial akseptering (Ogden 1995:78-79). I de følgende eksemplene vil de sosiale kompetansedimensjonene ses i lys av hvilke situasjoner minoritetsspråklige elever kan oppleve.

Hver kultur har noen fellesverdier, samt at det eksisterer ulike verdier innenfor de ulike miljøene innenfor samme kultur. På denne måten har man ofte gjennom oppveksten utviklet ulike former for sosial kompetanse (Læringssenteret 2003:20). Når det gjelder minoritetsspråklige elever som gruppe, så vil de bære med seg sine kulturelle verdier og erfaringer når de møter den norske skolen. Som vi har snakket om tidligere, kan minoritetsfamiliens verdier stå i motsetning til skolens, eksempelvis dersom den ene representerer det kollektive samfunnet og den andre det individuelle. Med dette kan minoritetsspråklige elever på bakgrunn av sin kultur ha helt andre forventninger til den norske skolen, enn det den kan tilby. Disse elevene kan oppleve at skolen formidler andre verdier enn det hjemmet har uttrykt. Dette kan føre til en verdikonflikt (jf Hoëm) mellom skolen og hjemmet, og dermed kunne hemme utviklingen av det skolen ser på som den ideelle sosiale kompetansen.

Med tanke på jevnaldreperspektivet kan man si at kompetansedimensjonene ikke er så entydige som de kan se ut til. Det er viktig for en elev å både inneha en sosial kompetanse som gjør det mulig å etablere vennskap, og som kan bidra til at man som elev fremstår som sosialt attraktiv for de andre i klassen. Det er strenge tilpasningskrav i forhold til de jevnaldrende som elevene må ta hensyn til. Disse kravene kan være noe annerledes enn de skolen forventer (Nordahl 2002:169). Kompetansedimensjonene kan altså defineres ulikt i ulike miljøer og etter alder, slik vi blant annet har sett i Nordahls doktorgradsavhandling.

De ulike minoritetsgruppene representerer ofte ulike kjønnsrollemønstre, som kan forandre seg med alderen. *”For eksempel vil jentene ved inngangen til puberteten i noen etniske miljøer være de ledende og mest ”modne” i ungdomsgruppene, i andre etniske miljøer vil jentene i denne alderen bli trukket ut av jevnaldregruppa og inn i husholdet”* (Frønes 2006:170). På denne måten kan den sosiale kompetansen utvikles forskjellig innenfor de ulike miljøene. I forhold til sine jevnaldrende kan derfor pliktene og ansvaret i hjemmet føre til at noen minoritets elever ufrivillig blir stående utenfor jevnalderfellesskapet. Dette går på ulike kulturelle verdier. På en annen side kan elever selv velge å ikke delta i det jevnalderfellesskapet majoriteten tilbyr, på grunn av for stor avstand mellom de etablerte verdiene. Man kan også spørre seg om jevnalderfellesskapet vil være like viktig i alle kulturer.

Motsatt fall kan minoritetsungdom også velge å løsrive seg mer og mer fra familiens etablerte verdier, og bli fullverdige medlemmer av et jevnalderfellesskap innenfor samme etniske gruppe eller en gruppe som domineres av majoritetsungdom.

Når man problematiserer på denne måten er det viktig å tenke spesielt på to ting. For det første må man være bevisst på at minoriteter som gruppe vil spenne fra vestlige kulturer som vil ha flere likheter med den norske, til ikke-vestlige kulturer som vil ha større forskjeller. I den empiriske delen vil forskjellen mellom disse minoritetsgruppene vektlegges. Det er imidlertid også viktig å vite at det innad i disse gruppene også eksisterer store forskjeller.



## 2.4 Systemperspektivet

Hver dag vil en elev delta i ulike former for sosiale fellesskap. Det kan være i familien, på skolen, i ulike fritidsaktiviteter og blant venner. Ved at vi til stadighet er i samspill med mennesker på ulike arenaer, gjør oss til deltakere i ulike sosiale systemer. *”Det er de sosiale systemene som etablerer rammer og setter betingelser for hvordan vi handler”*. Dette kan forklare hvorfor vi ofte opptrer noe forskjellig i venneflokkene enn det vi gjør på skolen. *”Vi tilpasser våre handlinger eller vår atferd til de omgivelsene vi til enhver tid er i”*. Det er imidlertid også viktig å påpeke at hvert individ er aktivt innenfor de sosiale systemene. Det betyr at man som enkeltperson kan være med å påvirke (Nordahl 2005:15).

I denne oppgaven ses systemteorien som en forståelse av sosiale systemer. Den sosiale systemteorien kan forstås som åpne eller lukkede systemer. Alle systemer er selvregulerende. Det åpne systemet er forholdsvis åpent i forhold til omverdenen, slik at de ulike systemene vil påvirke hverandre. Det er denne forståelsen vi finner blant annet hos Bronfenbrenner. I den senere tid har man begynt å betrakte de sosiale systemene som mer lukkede. Det vil si at de sosiale systemene blir i mindre grad påvirket av hverandre og man er mest interessert i å se på det enkelte system (Nordahl 2007:5). Jeg velger å ikke gå nærmere inn på disse forskjellene i denne oppgaven, men ville nevne at det finnes ulike måter å forstå de sosiale systemene på.

Thomas Nordahl velger å forklare sosiale systemer på følgende måte:

*”Systemteori er i forhold til det sosiale feltet en fellesbetegnelse på tenkemåter innenfor ulike empiriske vitenskaper der en bruker begrepene som system og modell. Systemperspektivet er et samlebegrep på flere teorier som vektlegger at det enkelte individ er i interaksjon med ulike sosiale systemer”* (Nordahl 2005:16).

Man kan forstå den enkeltes handlinger i et sosialt system ut i fra interaksjonen mellom omgivelsene og det enkelte individ, der individet selv tar valgene og selv kan påvirke omgivelsene. Mange av de valgene en lærer har å velge mellom og tar, forgår i klasserommet i forhold til en bestemt elevgruppe. Elevene i klassen og lærerne som er til stede kan betraktes som et sosialt system (Nordahl 2007:3-4). For å eksemplifisere dette nærmere, skal vi se på de 4 hovedelementene et sosialt system kan defineres gjennom, i følge Nordahl (2005:16):

- **Objekter:** vil hovedsakelig være de ulike aktørene som deltar i systemet, f.eks elever og lærere.
- **Attributter:** de kvalitetene det sosiale systemet har. Som eksempel vil en harmonisk klasse med trygghet og læringsglede ha andre kvaliteter enn en klasse som preges av mye uro, store konflikter mellom elevene og negativ innstilling til læring.
- **Relasjoner:** det som eksisterer mellom objektene. Relasjonene kan være både positive og negative, og på den måten også være et uttrykk for kvalitetene ved systemet. Relasjonene mellom elev-elev og lærer-elev vil være viktig for hvordan eleven utvikler seg i skolesammenheng. Relasjonen lærer – elev er primærrelasjonen i skolen. Det er i denne relasjonen elevene møter innholdet i skolen. Den samhandlingen som skjer i det daglige møtet mellom lærer og elev vil være avgjørende for kvaliteten på undervisningen og for elevenes læringsutbytte (Fuglestad 1993:45-47). Samtidig vil elev-elev –relasjonen være viktig i forhold til personlig status, slik vi har pekt på under jevnalderperspektivet.
- **Omgivelsene:** er det miljøet det sosiale systemet befinner seg innenfor. Både materielle rammefaktorer og det sosiale nærmiljøet.

*”I de sosiale systemene foregår det en interaksjon i form av kommunikasjon og direkte sosial samhandling mellom aktørene”* (Nordahl 2005:16). Mennesket vil ikke bare uttrykke individuelle meninger, men det vil også handle og mene innenfor de rammene fellesskapet handler og mener.

Det er kommunikasjonen og samhandlingen som skaper systemet i første omgang. Den samhandlingen som skjer senere vil påvirkes av det systemet som er skapt. Den sosiale påvirkningen vil skje enten vi vil eller ikke. Når elever i en klasse samhandler, vil de etablere et sosialt system. Dette systemet vil påvirke hvordan kommunikasjonen og samhandlingen blir i klassen. Om vi som lærere kan forstå disse sosiale systemene, kan det føre til at vi også bedre kan forstå elevenes handlinger.

Den sosiale systemteorien legger ikke bare vekt på at enkeltindividet er i en interaksjon med omgivelsene med gjensidig påvirkning. Like viktig er det at de ulike sosiale systemene som enkeltindividet er en del av (vennerollen, datterrollen, kjæresterollen, elevrollen osv) vil stå i forhold til hverandre. Verdier, holdninger og erfaringer man har utviklet i et system, kan

påvirke et annet. Ofte vil de verdiene man har ervervet i hjemmet påvirke det sosiale systemet man møter i skolen (Nordahl 2005:22). Dette kjenner vi igjen fra sosialiseringsteorien, og vil trolig ha en særskilt betydning for de minoritetsspråklige elevene jf Hoëms teori.

### **2.4.1 Systemperspektivet og relasjoner**

Sosial kompetanse utvikles først og fremst i "det virkelige liv", gjennom å være sammen med andre. Samhandlingen skjer gjennom relasjoner til andre mennesker. Relasjonelle forhold er derfor av stor betydning for en elevs sosialiseringsprosess, og for hvordan elever tilegner seg sosial kompetanse.

Barn lærer seg blant annet sosiale ferdigheter gjennom foreldre og søsken. Foreldrene er gjennom sin væremåte og omgangsform modeller for barnet. Gjennom rollelek blant jevnaldrende gjøres det verdifulle erfaringer i forhold til å ta andres perspektiv, og barnet evner etter hvert å se seg selv utenfra. Sosialt kompetente barn har lært seg regler og normer som gjelder i det sosiale miljøet. Regler og normer som i utgangspunktet følges fordi barnet må, blir etter hvert som den sosiale kompetansen øker, tatt inn eller internalisert hos barnet, fordi barnet ser det fornuftige i å følge reglene (Strandkleiv 1999).

I forhold til lærere, foreldre og andre voksne har ofte barn en underordnet status. Sammen med venner vil de ha større muligheter til å praktisere sosiale ferdigheter og utvikle en samspillskompetanse enn de har sammen med voksne. Forskere antar at barn-til-barn-relasjoner er en viktig kontekst for å tilegne seg sosiale ferdigheter som *"å kunne ta, utvikle og opprettholde kontakt med andre, å kunne forstå andres perspektiver og roller, å kunne hjelpe, dele og løse konflikter"* (Lamer 1997:27). Disse ferdighetene kjenner vi igjen fra de sosiale kompetansedimensjonene til Gresham og Elliot og relasjonene fra det tidligere omtalte jevnalderperspektivet.

#### Lærer-elev-relasjoner

Flere studier har kommet frem til at positive sosiale relasjoner spiller en vesentlig rolle for læringen i skolen. Nordahl (2000:236-237) har vurdert sammenhengen mellom elevenes relasjoner til læreren og en rekke viktige pedagogiske områder. Han fant ut at det er en sterk sammenheng (korrelasjon på 0.60) mellom elev-lærer-relasjonen og elevenes oppfatning av den undervisningen som foregår i klasserommet. Det kan bety at om elevene har god relasjon

til læreren vil de også oppfatte undervisningen som godt strukturert og fengende. Han fant også en god sammenheng mellom elevenes syn på skolen og relasjonen til læreren (korrelasjon på 0.31). Dette kan forklares som at en elev som har et godt forhold til læreren sin, også vil ha en mer positiv innstilling til skolen. Det ser også ut til at disse elevene viser en mer positiv sosial kompetanse enn de andre (korrelasjon 0.29).

I Fuglestad (1993) kommer det også frem at samhandlingen mellom lærer og elev vil påvirke lærerens undervisning og elevens handlingsmønster i klasserommet. I interaksjonen mellom partene vil det foregå både et samspill og et motspill. Et positivt samspill vil kjennetegnes av at det eksisterer en god relasjon mellom lærer og elev. Når det gjelder minoritetsspråklige elever innebærer dette at læreren forstår eleven, kjenner til elevenes kulturelle bakgrunn, de erfaringene eleven har med seg og har kunnskap om hvordan man underviser minoritetsspråklige elever. Alle disse aspektene bør læreren utnytte i undervisningssituasjonen.

Når det gjelder motspillet, kjennetegnes dette blant annet av lærerens ledelse av klassen gjennom styring og kontroll (Fuglestad 1993:146). Han viser at spørsmålet om makt og kontroll er en integrert del av den samhandlingen som skjer mellom lærer og elev (Fuglestad 1993:152). Dersom det eksisterer en verdikonflikt mellom skolen og hjemmets verdier, kan det for enkelte minoritetsspråklige elever være vanskelig å følge skolens regler, dersom de bryter med hjemmets, jf. den kontekstuelle teorien.

#### **2.4.2. De sosiale systemenes betydning for hvilken undervisningspraksis minoritetsspråklige elever kan møte i den norske skole**

Det finnes altså en del dokumentasjon på hvilken innflytelse lærerrelasjonen har på eleven. Hvilke holdninger læreren har til minoritetsspråklige elever er også av stor betydning for hvordan relasjonen dem i mellom utvikler seg. Det kan både være bevisste og ubevisste holdninger.

I innledningen ble det nevnt at den norske skolen har blitt mer og mer flerkulturell. Men selv om en skole er flerkulturell når det gjelder elevsammensetning, er nødvendigvis ikke skolens undervisningspraksis det samme. Man kan spørre seg om skolens kontekst gir elever med ulik sosial og kulturell bakgrunn de samme mulighetene? For å eksemplifisere dette vil jeg ta for

meg to ulike praksiser en minoritetsspråklig elev kan møte i norsk skole, for å belyse systemperspektivet videre.

### Monokulturell undervisningspraksis

Det som kjennetegner en monokulturell undervisningspraksis er at elever med minoritetsbakgrunn ikke møter anerkjennelse for sin språklige og kulturelle bakgrunn i skolen. Det utdanningspolitiske målet er at elevene raskt skal tilegne seg den etnisk norske majoritetens språk og kultur. På denne måten vil ikke elevenes bakgrunnskunnskap og tidligere erfaringer få anerkjennelse i undervisningssammenheng. Fokuset vil heller rettes mot elevenes manglende norskkunnskaper, enn mot å se på minoritetsbakgrunnen som en ressurs. (Pihl1999:135).

I følge Joron Pihl (1999:131) viser pedagogisk forskning at en monokulturell undervisningspraksis i en skole med en flerkulturell elevgruppe, bidrar til normalisering og marginalisering av elever med minoritetsbakgrunn. Årsaken til det er at ”det norske” oppfattes som det normale. Minoritetenes språk og kultur vil da kunne fremstå som et avvik fra det ”normale”, og mulig være et hinder både for læring av både faglig og sosial kompetanse.

Den sosiale og kulturelle kompetansen som kreves av et individ som samfunnsmedlem, innebærer både tilpasning og intersubjektivitet. I Norge må alle ungdommer gå gjennom det norske skolesystemet for å kunne delta i det voksne arbeidslivet. Flere klasseromsstudier viser at minoritetsspråklige elever møter ulike former for læringsbarrierer på grunn av at den kulturelle bakgrunnen ikke gjøres relevant (Kanstad 1994:80). Man kan anta at de klasseromsstudiene det gjelder har funnet sted i monokulturelle skoler. For å prøve å overvinne barrierene må minoritets elevene lære seg de norske kulturelle samhandlingskodene, samtidig som de underkommuniserer deler av sine egne kulturelle erfaringer. Dette må de gjøre fordi den kulturelle kompetansen ikke anses som gyldig i forhold til faglig innhold, relasjonen mellom lærer og elev, og blant jevnaldrende. Forskning har også vist at elever som underkommuniserer sin etniske tilhørighet, oppnår gjerne større status blant de norske barna (Kanstad 1994:79-80).

En faktor som kan bidra til opprettholdelsen av monokulturell undervisningspraksis er læreres mangel på flerkulturell kompetanse. Kamil Øzerk (2003:206) er kritisk til skolenes og lærernes pedagogiske kompetanse, og til opplæringssituasjonen for minoritetsspråklige elever.

I en NOU-rapport (1995:12) hevdes det at lærernes kompetanse må styrkes for å kunne imøtekomme behov for opplæring i flerkulturelle skoler. Kamil Øzerk har gjort samme funn gjennom sine studier (2003:206). Han hevder at det er få lærere som har direkte relevant videreutdanning med hensyn til arbeid i flerkulturell skole.

### Flerkulturell undervisningspraksis

Det er internasjonal enighet om at det ikke finnes en bestemt teoretisk definisjon av en flerkulturell undervisningspraksis. Men det er noen felles grunnleggende teorier som ligger til grunn, i følge Joron Pihl (2000:309):

- Utviklingen av morsmålet ses som en forutsetning for menneskets tenkning, læring og identitetsutvikling.
- Første- og andrespråket utvikles gjennom gjensidig påvirkning. Førstespråk omtales også som morsmål, mens andrespråket i denne sammenhengen vil være norsk. Det er viktig at undervisningen på begge språk er av like høy kvalitet. Tospråklighet ses som en ressurs.
- Interkulturell kompetanse blant lærerne er en nødvendighet. De må kunne rette undervisningen både mot majoritetselevne og minoritetselevne i klassen.
- Målet med undervisningen og integrasjonen er å opprettholde og utvikle minoritetskulturene.

Innenfor flerkulturell undervisning finnes en rekke modeller for språkundervisning av minoritets elever som har til hensikt å bidra til utvikling av funksjonell tospråklighet (å kunne mestre en tilværelse i begge språksamfunnene). Det som er grunnleggende for alle modellene er tospråklig opplæring. Jeg kommer ikke til å utdype ulike opplæringsmodeller i denne oppgaven, siden jeg ikke ser det som relevant i forhold til problemstillingen. Men med tanke på minoritetsungdommers sosialiseringsspross og utviklingen av sosiale kompetanse, mener Øzerk (1997:139-141) at enspråklig opplæring i og på norsk kan virke ekskluderende, mens tospråklig opplæring er mer inkluderende. Ved at elevene får opplæring i begge språkene, er det et tegn på at morsmålet verdsettes like høyt som majoritetsspråket, noe som igjen kan påvirke elevenes identitetsfølelse og kulturelle tilknytning. Cummins (2000:34) argumenterer på samme måte for at elevenes identitet blir bekreftet og deres skoleprestasjoner blir fremmet når lærerne uttrykker respekt for det språket og den kulturelle kunnskapen elevene kommer til skolen med. Dette skal ikke bare være lærernes ansvar, men hele skolens. Det vil igjen stille krav til skolens ledelse når det gjelder tilrettelegging og planlegging.

## 2.5 Språkkompetanse

I teoridelen har vi gjentatte ganger sett hvor viktig samhandling med andre personer i ulike kontekster er for sosialiseringen og identitetsutviklingen hos mennesket, og da også for utviklingen av sosial kompetanse. For å kunne delta i et fellesskap må man kunne kommunisere. I dette kapitlet skal vi se nærmere på språkets betydning for det sosiale mennesket. Noen undersøkelser om minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner vil bli presentert.

Minoritetselvers språklige kontekst skiller seg ofte fra norske elevers kontekst. Mange minoritetsspråklige hjem domineres av morsmålet, og flere barn vil på den måten kun møte majoritetsspråket i andre sfærer. Det har også vist seg at minoritetselvenes norskkunnskaper i mange tilfeller er dårligere enn hos majoritetselvene. Graden av norskspråklig kompetanse kan påvirke minoritetselvenes muligheter for å lykkes i skolen (Øzerk 1997). I og med at språket kan ses på som en inngangsport til sosiale arenaer, er det trolig at graden av norskspråklig kompetanse også er verdt å nevne i en sosial sammenheng.

Språk er et sosialt redskap og språklig utvikling er et sosialt fenomen, i følge Vygotsky (2001). Kamil Øzerk (1992:75-80) hevder at sosial deltakelse styrker elevenes språklige utvikling, og språklig utvikling styrker mulighetene for en sosial deltakelse. På dette grunnlaget kan man hentyde at en språklig kompetanse vil være en av forutsetningene for å kunne utvikle den sosial kompetansen som kreves fra en minoritetsselev som lever i en majoritetskultur. Øzerk sier videre at språkutviklingen ikke bare er avhengig av den formelle læringen som skolen tilbyr, det er like viktig å delta i majoritetsspråklige sammenhenger for å kunne tilegne seg språket.

For å kommunisere er det altså nødvendig å beherske et felles språk. *”Språkkompetanse innebærer også at en behersker de kulturelle kodene som finnes i ethvert samfunn. Derfor blir det kunstig å skille mellom kulturell og språklig kompetanse”* (Kanstad 1994:80). I et pluralistisk samfunn bør skolen støtte utviklingen av både majoritets- og minoritetsspråket, noe som innebærer å fremme *tospråklighet*. Dette er kjent fra den flerkulturelle undervisningspraksisen. Begge språkene er viktige for elevens identitetsutvikling. Minoritetsspråket, morsmålet, er viktig for elevens kontakt med familien og familiens kulturelle

bakgrunn, og majoritetsspråket er nødvendig for at eleven skal kunne finne en plass i det store samfunnet (Romaine 1995:283).

### **2.5.1 Språkets betydning for utviklingen av sosial kompetanse**

Berger & Luckmann (2000:55) sier at språket er den viktigste formen for kommunikasjon mellom mennesker, og kan defineres som et system av muntlige tegn. Gjennom samhandling, vil man ikke bare få kunnskap om hva den andre sier og mener, men også om samfunnets holdninger og kultur. Ved kommunikasjon forventes det at man følger de kommunikative spillereglene som å beherske språket og syntaksene (Berger & Luckmann 2000:56). Hvis man ikke forstår språket både grammatisk og kulturelt, blir det vanskelig å forstå når vedkommende snakker alvorlig eller ironiserer (Berger & Luckmann 2000:58). På denne måten kan man si at språket vil være en viktig del for å få innpass i et sosialt fellesskap og videre for å kunne utvikle sosiale ferdigheter.

Cummins (2000) skiller mellom to typer språkferdigheter:

- de ferdighetene man trenger for å kommunisere om hverdagslige ting på det nye språket (hverdagsspråk).
- De ferdighetene som kreves for å beherske skoleforhold, som skriving, lesing, regning og å forstå innholdet i tekster (fagspråk).

Han hevder at det tar fra 1-2 år før et barn lærer seg nok til å kunne kommunisere på den første måten, mens det vil ta minst 5 år før de behersker akademiske ferdigheter. Årsaken til det er at fagspråket er mer krevende enn hverdagsspråket, man møter nye ord som sjelden brukes utenfor faget i høyere klasser. Samtidig blir setningsstrukturene mer komplekse og abstrakte problemstillinger introduseres.

I samhandling med jevnaldrende vil det være hverdagsspråket som brukes mest. Det må påpekes at 1-2 år nok er et gjennomsnitt, det vil bety positivt at noen vil lære hverdagsspråket raskere, mens det for andre vil ha negative konsekvenser med sen innlæring. Vil det påvirke inngangsporten til et sosialt fellesskap? Vil det videre resultere i at man forsinker utviklingen av de sosiale ferdighetene? Innlæringen av et fagspråk vil ta enda lenger tid enn hverdagsspråket, i følge Cummins (2000:35). Hvilke konsekvenser kan det få for de minoritetsspråklige elevene? I følge Nordahls doktogradsavhandling er det en sterk korrelasjon mellom skolefaglig mestring og sosial kompetanse.



## 3.0. Forskningsdesign og metode

Den første delen av dette kapitlet omhandler undersøkelsens forskningsdesign og metode. Her presenteres bakgrunnen for valg av metode, kvantitativ metode, survey som datainnsamlingsmetode og utvalgsprosedyrer for denne undersøkelsen. Videre beskrives informantene og utvalgsskolene. I den andre delen blir det fokusert på det valgte måleinstrumentet "Social Skills rating System" (Gresham og Elliott 1990). Det blir også redegjort for de statistiske analysemetodene som blir benyttet under bearbeidelsen av de kvantitative dataene, før min rolle som forsker og studiens reliabilitet og validitet drøftes.

### *3.1. Bakgrunn for valg av metode*

Samfunnsvitenskapenes mål er å kunne etablere kunnskap om hvordan den sosiale virkeligheten ser ut. Metodebegrepet betyr å følge en bestemt vei mot et mål.

Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg derfor om hvordan man skal gå frem for å innhente informasjon om virkeligheten. Videre vil hvordan man skal analysere og tolke disse dataene være en sentral del av empirisk forskning (Johannessen m.fl 2006:32-33).

I andre semester av mastergradsstudiet fikk vi tilbud om å knytte oss til et av prosjektene som man enten var i gang med eller som skulle settes i gang ved Høgskolen i Hedmark. Jeg hadde bestemt meg for å skrive om minoritetsspråklige elever som elevgruppe, men akkurat hvilke områder jeg skulle rette søkelyset mot hadde jeg ikke bestemt meg for enda. Det var i overkant av 100 skoler rundt om i landet som skulle delta i Thomas Nordahls prosjekt Læringsmiljø og pedagogisk analyse (lp-modellen), der både lærere, kontaktlærere og elever skulle delta i en kartleggingsundersøkelse som til sammen omfattet 8 variabelområder. Hvilke områder som ble kartlagt refereres i vedlegg 1.

Siden jeg ville prøve å jobbe med et bredest mulig utvalg gjennom en kvantitativ tilnærming, søkte jeg om å kunne få bruke datamaterialet fra kartleggingsundersøkelsen i oppgaven min. Når det gjaldt valg av problemstilling ville jeg ut i fra disse områdene ha store valgmuligheter, og valgte til slutt å sammenlikne minoritets- og majoritetsungdomsskoleelevers sosiale kompetanse.

Et skille som raskt dukker opp i samfunnsvitenskapelig metode, er skillet mellom kvalitativ og kvantitativ metode (Johannessen m.fl 2006:36). Kvalitativ forskning betegnes oftest som induktiv, dvs at teorien utvikles fra empiri. Forskeren samler da inn data uten å ha så mange antakelser på forhånd. Mens den kvantitative forskningen henter mange av sine prosedyrer fra naturvitenskapen (Johannessen m.fl 2006:36) og er vanligvis basert på deduktive metoder, der forskeren starter med noen antakelser og videre samler empiri for å se om antakelsene holder, eller om de må forkastes (Thagaard 1998:174).

Mens kvalitative metoder har prioritert nærheten til forskningspersonene, har den kvantitative metoden forsøkt å objektivisere prosessene ved å holde en viss distanse mellom forskeren og forsøkspersonene (Kleven 2002:23). Kvantitative forskere baserer seg på metoder som innebærer større avstand, og de får derfor i mindre grad tak i informantenes perspektiv. Kvalitative metoder søker å gå i dybden og vektlegge betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall(Thagaard 1998:16).

Denne studien er altså kvantitativ. Fordelen med en slik tilnærming er at man kan ta for seg relativt store utvalg. I denne undersøkelsen gis det mulighet til å sammenlikne minoritets elever som gruppe opp mot majoritets elever som gruppe, der man videre kan lete etter noen tendenser eller systematiske forskjeller.

### **3.2. Survey**

En kartleggingsundersøkelse vil betraktes som en survey. Ordet survey betyr overblikk. Platt gir denne definisjonen på hva en survey er:

*En survey er å forstå som et overblikk (over situasjoner, hendelser, forhold) som en får ved å henvende seg til samfunnet (samfunnsborgere)... Det er en systematisk og strukturert utspørring... av et relativt stort antall personer og om et hvilket som helst tema (Platt i Mordal 1989:18).*

Gjennom survey kan man innhente to typer av data som er ganske så forskjellige:

- Data basert på observasjon av informanter
- Data basert på svar fra informanter.

Det datamaterialet jeg har fått tilgang til er basert på svar. Her får man informasjon i form av svar på spørsmål, ved hjelp av et strukturert spørreskjema (Mordal 1989:20). I og med at jeg er knyttet til Thomas Nordahls prosjekt, har jeg ikke vært med på å utarbeide noen av spørreskjemaene. Men det som er hensiktsmessig ved en slik utarbeidelse er at man velger et kvantitativt spørreskjema der svarene uttrykkes i tallkoder som definerer faste svarkategorier. På denne måten vil det være lettere å behandle dataene enkelt og systematisk (Mordal 1989:21). Spørreskjemaene i LP-modellen er utviklet etter dette prinsippet.

Informantene har selv notert sine svar i spørreskjemaene der de ulike spørsmålene er stilt på samme måte og i samme rekkefølge for alle. Da samme informasjon er samlet inn fra alle informantene, blir dataene direkte sammenliknbare. Dette gjør det mulig for meg å utarbeide statistikk. Gjennom den kan jeg finne sammenhenger mellom fenomener ved å lete etter systematiske variasjoner innad og mellom grupper, som her vil være majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever (Mordal 1989:21).

De undersøkelsene som har blitt utført tidligere gjennom lp-modellen har ikke med minoritetsspråklige elever som variabel, derfor er min undersøkelse basert på tverrsnittsdata, der datamaterialet blir samlet inn kun en gang fra et utvalg som betegnes som representativt (Johannessen m.fl 2006:74)). Neste datainnsamling fra samme elevgruppe vil ikke bli gjort før i 2008. Men jeg har mulighet til å kunne sammenlikne mine data med andre undersøkelser som har blitt gjort, enten på sosial kompetanse eller på minoritets elever, for å styrke validiteten.

De norske undersøkelsene jeg har funnet innenfor temaet sosial kompetanse, har ofte vært relatert til elevers atferd i skolen og elever med spesielle behov. Jeg har ikke kunnet finne noen undersøkelser som har satt fokus på minoritets elevers sosiale kompetanse i norske skoler som et spesifikt område, men det finnes undersøkelser på denne elevgruppen innenfor andre sosiale områder som atferd og sosial utvikling. Noen av disse kommer jeg tilbake til i kapittel 5. Jeg håper derfor at denne oppgaven kan bli et forskningsbidrag på området minoritetsspråklige elevers sosiale kompetanse.

### **3.2.1 Fordeler og ulemper ved spørreskjema**

Uansett hvilken metode man benytter seg av for å samle inn data, vil det knytte seg både fordeler og ulemper til metoden. For å peke på de ulike fordelene og ulempene, tar jeg utgangspunkt i Mordal (1989:28-32).

Ved utfylling av spørreskjemaer vil informantene først og fremst bli påvirket av hvordan spørreskjemaet ser ut, og hvordan de enkelte spørsmålene er utformet og formulert (Mordal 1989:24). Her vil det være ulike fallgruver for hvordan informantene svarer. Hvor viktig de synes denne undersøkelsen er og motivasjonen for å besvare vil være av betydning. Hvordan læreren presenterer den i klassen, hvor mye tid som avsettes og hvor mye rom det er for spørsmål og hjelp er andre faktorer som kan føre til dårligere reliabilitet.

Resultatet av at elevene fyller ut spørreskjemaene selv vil være avhengig av en viss leseforståelse og orienteringsevne. Når det gjelder de minoritetsspråklige elevene vil deres språklige forståelse i tillegg være avgjørende. Har de gjennomført undersøkelsen i samlet klasse, eller har de besvart den sammen med norsk som andrespråk – eller morsmålslærer, som kanskje kan bistå bedre med hjelp?

Nå er det jo en rekke faktorer som utgjør fordelene ved å bruke et spørreskjema også. Det gjelder blant annet at de er egnet til å bli brukt i store utvalg, kan normalt gjennomføres med en liten stab, gir forholdsvis lave kostnader, gir mulighet for at informantene kan være absolutt anonyme. I tillegg har man i analysearbeidet store muligheter til å finne sammenhenger og forskjeller, siden spørsmålene er utarbeidet på samme måte for alle, som jeg tidligere har omtalt.

## ***3.3. Utvalget***

### **3.3.1. Informantene**

Hele kartleggingsundersøkelsen består av et utvalg på 100 skoler, hvorav 28 av skolene er ungdomsskoler. Det totale utvalget av ungdomsskoleelever fra 8.-10.klasse er 4101. I etterkant av kartleggingen måtte jeg innhente data om elevenes språkbakgrunn, siden datafirmaet som jobbet med undersøkelsen hadde glemt å legge den inn. Det var 21 av

skolene som ga meg tilbakemelding. Derfor vil mitt utvalg være noe mindre med N=3443 elever. Dette utvalget har gitt meg egenvurderinger på områdene relasjoner elev-elev, relasjoner lærer-elev og trivsel. I tillegg har kontaktlærerne som er tilknyttet de ulike klassene gitt en vurdering av hver elev innenfor faktorområdet sosialkompetanse. Kontaktlærerne representerer samme skolene som elevene, og vil være i alle aldre.

Kartleggingsundersøkelsen er godkjent fra NSD, og tillatelsen er gitt gjennom professor Thomas Nordahl. De elevene som deltok i undersøkelsen har fått skriftlig samtykke fra sine foresatte, og alle elever og lærere har fått sitt individuelle nummer, for å anonymisere.

På landsbasis er ca 6 % av elevene minoritets elever, mens i denne undersøkelsen utgjør de 5,93%. På den måten kan man si at dette utvalget er representativt. Informantene kommer fra 21 ungdomsskoler som representerer både by og land, i alle landsdelene. Av fylker som er representert, finner vi Finnmark, Nordland, Trøndelag, Møre og Romsdal, Agderfylkene, Buskerud og Hedmark. Det er et flertall av ungdomsskolene som ligger på Østlandet. Elever representerer både fådelte skoler, mellomstore skoler, store skoler, og kombinerte barne- og ungdomsskoler. Ulempen med utvalget av informanter er at ingen skoler innenfor Oslo eller Akershus fylke, som antas å ha den høyeste minoritetsandelen, er knyttet til undersøkelsen.

Majoritets elevene står samlet i en gruppe og disse utgjør 3177 av de 3443 elevene. Som tidligere nevnt har jeg valgt å dele inn de minoritetsspråklige elevene i 3 ulike kategorier, med følgende antall elever: vestlige minoriteter: 59, ikke-vestlige minoriteter: 145 og samiske: 62. Det er skolens personale som har gitt meg disse opplysningene. Fallgruven vil derfor være i hvilken grad man kan stole på at koordinatorene på den enkelte skole har sendt de rette opplysningene. Jeg sendte altså en mail til hver skole der jeg ba om å få elevnumre innenfor de 3 nevnte språkbakgrunnene. Den første utfordringen er om koordinatorene har forstått spørsmålet mitt. Jeg opplevde noen tilfeller der koordinatoren ba meg presisere nærmere hvilke elever jeg var ute etter, eller der de ville ha en bekreftelse på at de hadde forstått rett. Slik sett kan man kanskje si at datainnsamling i etterkant kan bidra til en nærmere dialog med partene enn det foregående spørreskjemaet. Videre vil en annen utfordring være hvem som har gitt elevnummeropplysningene til koordinatorene, og ikke minst i hvilken grad de har utført dette på en rett måte. Har de gitt alle opplysningene, eller har de latt være å nevne noen? Dette er faren ved at opplysninger går gjennom flere ledd.

I de fleste utvalgsundersøkelser som gjøres er det sjelden at alle informantene har svart. I denne kartleggingsundersøkelsen er svarprosenten på 79%, noe som må betraktes som tilfredsstillende. Det man imidlertid ikke vet er i hvilken grad frafallet på 21% er systematisk skjevt, slik at undersøkelsen ikke er representativ. Men siden minoritetsandelen ligger i nærheten av landsgjennomsnittet, kan vi anta at utvalget er representativt.

### ***3.4. Spørreskjemaene***

#### **3.4.1 Operasjonalisering og variabler**

Undersøkelsens problemstilling er laget på bakgrunn av den informasjonen man kunne få fra spørreskjemaet. Sosial kompetanse er i denne undersøkelsen basert på hvordan kontaktlærerne vurderer den enkelte elevs handlemåte og opptreden i ulike situasjoner.

Når man skal gjennomføre en spørreundersøkelse, må man operasjonalisere de fenomenene man vil undersøke slik at de blir konkrete og målbare. Konkretene man kommer frem til kalles variabler (Johannessen m.fl 2006:212). For å kunne undersøke elevenes sosiale kompetanse, må dette begrepet operasjonaliseres. Spørreskjemaet for sosial kompetanse er oversatt fra Gresham og Elliots operasjonaliseringer gjennom Social Skill Rating System (SSRS). I Norge har dette programmet blitt brukt som vurderingssystem for barns sosiale kompetanse gjennom flere undersøkelser.

Å benytte spørreskjemaer som er utviklet og konstruert i andre land, er ikke uten videre uproblematisk. Et kritisk punkt i denne sammenhengen er det konseptuelle grunnlaget for den opprinnelige skalaen. Man må vurdere selve oversettelsen av spørsmålsleddene, fordi en direkte oversettelse kan gi formuleringer som er lite treffende for en norsk situasjon. Man må også ta stilling til om leddene er utformet på en slik måte at de virker rimelige ut i fra det den oppfatter som formålet med skalaen. I denne forbindelsen vil også hensynet til at instrumentet er konstruert med utgangspunkt i en annen kultur enn den norske gjelde. Det er også viktig å unngå at svaralternativene som gis, påvirker informantenes svar (Alve 1998).

Thomas Nordahl har kjørt faktoranalyser på sosial kompetanse, og ut i fra disse har han kommet frem til 5 faktorer, som vi kan se i vedlegg 2. Disse er noe forskjellige fra Gresham og Elliots faktorer. Alle spørsmålene har svaralternativer med følgende svarverdier: Aldri=1, av og til=2, ofte=3 og svært ofte=4

I empirien vil vi også se på hvordan elevene selv vurderer egen trivsel og relasjoner. Relasjoner er operasjonalisert til å både gjelde jevnaldrende og lærerne. Videre i empirien vil vi se nærmere på to andre faktorer fra kartleggingen, nemlig trivsel og relasjoner. Felles for begge er at de bare er vurdert av elevene selv. Vi skal se litt nærmere på disse faktorene:

Trivsel: Temaet i denne faktoren er syn på skolen og trivsel, og den er satt sammen av de 10 første spørsmålene under overskriften "hvordan jeg er på skolen" i elevheftet (se vedlegg 4). Syn på skolen og trivsel ligger tett opp til hverandre. Men syn på skolen inneholder både elevenes sosiale trivsel, hva de syns om undervisningen og hvordan de vurderer skolens betydning (Nordahl 2005:112). Elevene får velge mellom 5 ulike svaralternativ.

Lærer-elev-relasjoner: Elevene skal vurdere 15 utsagn (spørsmål 1-15) om sine relasjoner til læreren under overskriften "lærerne" i elevskjemaet (vedlegg 4). Vurderingene gjøres ved 4 ulike svaralternativ. Med lærer, mener man her kontaktlæreren (Nordahl 2000:232). Grunnen til at dette fokusområdet er tatt med er at denne relasjonen ser ut til å ha sammenheng med elevenes utvikling i skolen, slik vi pekte på under lærer-elev-relasjonene i systemteorien.

Elev-elev-relasjoner: Innenfor dette temaet skal elevene vurdere hvordan de har det blant medelever i klassen eller basisgruppa. Faktoren er satt sammen på grunnlag av spørsmålene man finner under overskriften "lærerne" (vedlegg 4). Man har delt denne faktoren inn i 2 fokusområder, der elev-elev-relasjon 1 omhandler spørsmål innenfor temaet arbeidsmiljøet i klassen (spørsmål 1-5 og 14), mens elev-elev-relasjon 2 dreier seg om det sosiale miljøet i klassen (spørsmål 6-13 og 15-17).

I tillegg de tre fokusområdene ovenfor, vil den viktigste variabelen i denne undersøkelsen være elevenes språkbakgrunn. Den er operasjonalisert i 4 variabler med følgende svarverdier: Vestlig minoritetsspråklig=1, Ikke-vestlig minoritetsspråklig=2, Samisk=3 og norskspråklig=4.

### ***3.5 Validitet og reliabilitet***

Et grunnleggende spørsmål i all forskning er datas pålitelighet. På forskningsspråket betegnes dette som reliabilitet. Reliabilitet knytter seg til de dataene som gjøres i undersøkelsen, både hvilke data som brukes, hvordan de er samlet inn og hvordan de bearbeides. Det er to måter å teste et datamateriales reliabilitet på, enten ved å gjenta samme undersøkelsen på samme utvalg en gang til, eller ved at andre forskere undersøker samme fenomen. Om resultatene blir de samme uavhengig av fremgangsmåte, vil det være et uttrykk for høy reliabilitet



(Johannessen m.fl 2006:46). Måleinstrumentene som brukes i LP-modellen er anerkjente skjemaer som er mye brukt både nasjonalt og internasjonalt. I tillegg har Nordahl prøvd det ut på ca 3 500 elever, deres lærere og foreldre gjennom LPs utviklingsprosjekt, før kartleggingen i 2006. Kartleggingsundersøkelsen i denne oppgaven omfatter bare elever og lærere.

Et annet grunnleggende krav til en undersøkelse som dette er at variablene har en akseptabel validitet (gyldighet), det vil si et uttrykk for i hvilken grad undersøkelsen har gitt svar på problemstillingen. Det kan oppstå problemer rundt validiteten når det som registreres ikke har direkte sammenheng med det problemet som skal undersøkes. Forskeren må arbeide på to plan. Gjennom formuleringen av problemstillingen jobbes det på teoriplanet gjennom å avgrense oppgaven, definere begreper osv. Måleprosessen, derimot, foregår i sin helhet på empiriplanet. Det betyr at om man skal lykkes i å få tak i de delene av virkeligheten man er interessert i, må det være samsvar mellom bruken av et bestemt begrep på de to planene (Grennes 1997:110-111). Her vil jeg legge vekt på 2 begrepstyper:

- Begrepsvaliditet: handler om i hvilken grad man lykkes med å operasjonalisere begrepet på en dekkende måte. *Er det samsvar mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og målingen/operasjonaliseringen* (Johannessen m.fl 2006:72). I denne oppgaven blir spørsmålet: Måles de ferdighetene som indikerer sosial kompetanse? Som tidligere nevnt er begrepet sosial kompetanse operasjonalisert gjennom 5 dimensjoner. Dette er en anerkjent måte å gjøre det på, og styrker derfor studiens reliabilitet. Videre vil det samme spørsmålet gjelde både for trivsel og relasjoner. Skalaene som er brukt på disse kompetansedimensjonene er også av internasjonal anerkjennelse (Nordahl 2000:126). De har henholdsvis 10 og 36 (15 lærer-elev +17 elev-elev) spørsmål som er knyttet til hvert fokusområde. Mange spørsmål vil styrke begrepsvaliditeten.
- Ytrevaliditet: er knyttet til muligheten for å generalisere forskningsresultatene til andre personer og situasjoner over tid (Nordahl 2005:84). For denne oppgaven vil et av målene være å kunne generalisere funnene til å gjelde ungdomsskoleelever i Norge. For å kunne gjøre en generalisering må man vurdere om utvalget i undersøkelsen er representativt nok. Med tanke på både andelsprosenten av minoriteter i studien og antall elever fra ulike deler av landet, så kan man si at utvalget er representativt. Svakheten vil være fraværet av skoler fra Oslo og Akershus, som tidligere nevnt.

Skjemaene i denne studiens spørreundersøkelse er altså prøvd ut tidligere både nasjonalt og internasjonalt, og kjennetegnes ved at det i presentasjon av resultatene kan brukes faktorer og ikke bare enkeltspørsmål. Med faktorer forstås at flere spørsmål sammen gir svar på måling av et fenomen. Dette gjør at en med relativt stor grad av sikkerhet kan si at resultatene både er pålitelige (reliable) og gyldige (valide).

I denne oppgaven vil jeg sammenlikne mine funn i hovedsak med Thomas Nordahls doktorgradsavhandling fra 2000. Den bygger på en kvantitativ undersøkelse med om lag 500 informanter på ungdomstrinnet, der vi finner mange av de samme fokusområdene som i mitt materiale. Av den grunn vil denne avhandlingen kunne være med på å styrke mine funn. I tillegg vil også noen tråder trekkes mot Terje Ogdens (1995) "Prosjekt oppvekstnettverk", som er et forskningsprosjekt om barn og unges kompetanse og oppvekstmiljø i en større kommune. Reliabilitet kan måles empirisk, mens validiteten krever teoretiske vurderinger i tillegg (Imsen 2003:30-31).

### ***3.6. Gjennomføring av undersøkelsen***

Kartleggingsundersøkelsen er gjennomført elektronisk via internett. Derfor har jeg ikke deltatt i noe innsamlingsarbeid, annet enn ved innsamling av elevenes språkbakgrunn. For å innhente denne informasjonen fikk jeg navn og adresser til LP-kontaktene ved de enkelte skolene fra Nordahl. Videre utarbeidet jeg et skriv og et skjema, som jeg sendte via mail til alle ungdomsskolene. Heldigvis var LP-kontaktene behjelpelige og jeg fikk samlet inn elevdata innenfor kategoriene samiske elever, vestlige- og ikke-vestlige minoriteter. De elevnumrene som ikke var plassert i noen av disse kategoriene ble forstått som norskspråklige.

### ***3.7. Fortolkning av data***

Et grunnleggende trekk ved forskning er et forsøk på objektivitet. En forsker skal kunne distansere seg fra studieobjektene, være saklig og upartisk, og ikke subjektiv ved at man lar egne oppfatninger og følelser dominere (Johannessen m.fl 2006:34). Siden denne spørreundersøkelsen er strukturert med fastlagte svarkategorier, minskes faren ved å bruke subjektivt skjønn under datainnsamlingen. Men i analysedelen kan man bli blendet av sine egne "forskerbriller".

I dette henseende er det naturlig å komme inn på begrepet hermeneutikk. Føllesdal (1990:97) definerer hermeneutikken på følgende måte: ”studiet av hva forståelse er og hvordan vi bør gå fram for å oppnå forståelse”. Hermeneutikerne forsøker å forstå betingelsene for menneskelig eksistens gjennom deres handlinger, livsytringer og språk (Thagaard 1998:37). I denne oppgaven bruker jeg til dels en hermeneutisk tilnærming, men den vil nok preges mer av å finne gode forklaringer på bakgrunn av teori og tidligere forskning.

Det viktigste begrepet i læren om fortolkning er den hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen 1993:153-155). Den handler om hvordan man begrunner sine fortolkninger. Vi har en forforståelse av et fenomen som vi ønsker å studere nærmere. Man kan bare begrunne fortolkninger ved å vise til andre fortolkninger, ikke ved å vise til data som er fri for fortolkninger. Siden fortolkninger begrunnes ved å vise til andre fortolkninger, er de alltid usikre.

Forforståelse kan bygge på egne erfaringer i forbindelse med forskningstemaet, teoretiske tankeganger, kvantitative data eller andre undersøkelser (Holter 1996). Som min forforståelse regner jeg kjennskap til skolesystemet både gjennom lærerutdannelsen, mastergradsstudiet og arbeidserfaringen i både grunnskole og videregående skole. Jeg har gjennom mine 6 år som lærer jobbet mye med minoritetsspråklige elever, gjennom innføringsklasser og ordinære klasser. I tillegg har jeg fått deltatt på en rekke kurs innenfor temaet minoritetsspråklige elever. Slik har jeg opparbeidet meg en erfaring både med opplæring av denne elevgruppa og teorien som ligger rundt.

Det vil være vanskelig å ikke ta med seg forforståelsen inn i et forskningsstudie, men det er viktig å være seg den bevisst. I mitt tilfelle ser jeg det som positivt å ha teoretiske kunnskaper og praktisk erfaring fra undervisningsarbeidet med minoritetsspråklige elever.

Det at forskeren har kjennskap til miljøet som studeres, kan både være en styrke og en begrensning. Styrken ligger i at forskeren kan forstå informantens situasjon, og forskerens erfaring kan derfor bidra til å bekrefte den forståelsen forskeren utvikler. Men forskeren kan også overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer. Dette vil bidra til en begrensning (Thagaard 1998:183). Uansett er det viktig at man i det skriftlige arbeidet peker på de kunnskaper forskeren har med seg og hvordan man tolker hendelsene.

### ***3.8. Statistiske analyser***

I kvantitative studier benytter man seg som oftest av statistikk. Faget statistikk kan i dag deles inn i to hovedområder. Innsamling og presentasjon av data er det ene området. Mens det andre området omfatter at den innsamlede informasjonen presenteres i form av oversikter, tabeller og grafiske fremstillinger. Dette kalles deskriptiv statistikk, og inngår i begrepet statistisk dataanalyse (Foosnæs m.fl 2003:1).

I dataanalysen av datamaterialet for denne oppgaven blir følgende statistiske analysemetoder benyttet gjennom SPSS, som er et dataprogram for statistisk analyse av kvantitative data; frekvensanalyse, korrelasjonsanalyser, enveis variansanalyse (one-way anaova), og reliabilitetsanalyser.

#### **3.8.1. Deskriptiv statistikk for en variabel**

##### Frekvensanalyse

For å analysere hver variabel i datamaterialet bruker man frekvensanalyser. Frekvens er et begrep som defineres som *antall av forekomster av en verdi for den variabelen vi betrakter* (Foosnæs m.fl 2003:11). Frekvensanalyser blir brukt for å få en oversikt over datamaterialet både når det gjelder det substansielle innholdet og spredningen i svarene (Nordahl 2000:142).

#### **3.8.2. Deskriptiv statistikk for flere variabler**

Når et datamateriale består av registreringer og målinger for flere variabler for de samme enhetene, kan man bruke de metodene som ble nevnt ovenfor for hver variabel etter tur. Men det finnes også metoder som kan benyttes på flere variabler samtidig, og det er disse metodene vi skal se nærmere på nå.

Forutsetningen for å bruke slike metoder er at datamaterialet må inneholde registreringer for minst to variabler, slik at man kan behandle dem samtidig. Målet med slike metoder er å avdekke samvariasjoner (sammenhenger) mellom variablene (Foosnæs m.fl 2003:38).

##### Korrelasjonsanalyser

Korrelasjonsanalyse kan benyttes ved kontinuerlige variabler eller ved diskrete variabler med mange verdier. Korrelasjoner brukes for å se om det kan være noen sammenhenger i

datamaterialet. Korrelasjoner gir uttrykk for graden av lineær samvariasjon mellom variabler (Foosnæs m.fl 2003:47). Målet for samvariasjon kalles med en fellesbetegnelse for korrelasjonskoeffisienter, og Pearsons  $r$  er det vanligste korrelasjonsmålet. Hvilken verdi korrelasjonskoeffisienten har viser hvor sterk samvariasjonen mellom to variabler er. Verdiene man opererer med er fra og med 1, til og med -1. Fortegnet + eller – viser til om  $r$  er positiv eller negativ. Hvis korrelasjonskoeffisienten er nær 1, vil det indikere en sterk lineær samvariasjon (Eikemo & Clausen 2007:53).

De bivariate korrelasjonsanalysene viser altså hvor sterk sammenhengen er mellom ulike faktorer eller delskårer og mellom faktorer og sumskårer. Men korrelasjon er en deskriptiv term, de sier ikke noe om årsaksforholdet mellom to variabler. Så selv om det er en sterk sammenheng er det ikke mulig på dette grunnlaget alene å trekke konklusjoner om hvilke retning det er på sammenhengen (Nordahl 2005:77).

#### Enveis-variansanalyse (one –way anova)

Denne analysen kan brukes for å sammenlikne skårene til to eller flere ulike grupper på ett eller flere områder (Foosnæs m.fl 2003:337). Som når man skal undersøke om det er noen forskjeller mellom majoritetselevene og minoritetselevene som gruppe i forhold til sosial kompetanse. Man kan også se om det er noen gruppeforskjeller, for eksempel om skåren på sosial kompetanse hos vestlige minoriteter er høyere eller lavere enn gjennomsnittsskåren for alle elevene. One-way anova er altså en test som blir brukt til å undersøke om det er forskjeller mellom gjennomsnittsskåren til grupper.

#### Reliabilitetsanalyser

Beregninger av reliabilitet vil i denne oppgaven refereres til Cronbachs alfa. Cronbach alpha blir brukt når ikke instrumentet opererer med dikotome svar (ja/nei), men med svaralternativer der informantene krysser av på ett svar på en kontinuerlig skala fra f.eks uenig til helt enig. Dette er en anerkjent teknikk som undersøker i hvilken grad enkeltspørsmålene har sammenheng med den sammenslåtte sumvariabelen. Sammenhengen vil omtales som korrelasjon (Sørli og Nordahl 1998:). Verdien varierer mellom 0 og 1. 0 betyr ureliabel, mens alfaverdier på 0,8 eller høyere ansees vanligvis som en indikasjon på at leddene måler den samme dimensjonen eller begrepet. Ved mange spørsmål er det lettere å få en god reliabilitet enn det er ved få (Gresham & Elliott 1990).

## 4.0. Kvantitative resultater

I denne delen vil de hovedfunnene i kartleggingsundersøkelsen som kan være med å gi svar på den første delen i problemstillingen, *i hvilken grad er det forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråkliges sosiale kompetanse i norsk ungdomsskole*, bli presentert.

I vedlegg 5 er det vist korrelasjoner mellom delskalaene, som Nordahl har utarbeidet innenfor de sosiale kompetansedimensjonene. I tillegg har jeg laget en sumskårevariabel av de 30 spørsmålene som omhandler sosiale kompetanse. Gjennom presentasjonen av sumskåren og kompetansedimensjonene, vil N variere fordi analysen er kjørt slik at den kaster ut enkeltindivider når ikke alle spørsmål innenfor en faktor er besvart.

Ved å presentere de kvantitative resultatene fra kartleggingsundersøkelsen, vil det gjøres rede for funn om minoritetslevenes og majoritetslevenes sosiale kompetanse totalt via sumskåren samt de 5 kompetansedimensjonene. Men aller først vil måleinstrumentets reliabilitet bli undersøkt.

### 4.1. Undersøkelsens reliabilitet

Et sentralt spørsmål er om de sosiale ferdighetsskalaene måler det de har tenkt å måle. Det er derfor viktig å undersøke reliabiliteten til hver kompetansedimensjon. Et mål man kan bruke for å måle reliabiliteten er Cronbach's alpha. Det er et uttrykk for i hvilken grad alle ledd i skalaen og de ulike delskalaene måler det samme konstruktet. Som nevnt i metodekapittelet er dette målet brukt for å se på måleinstrumentets indre sammenheng. For å kunne legge sammen skårene for de enkelte leddene, forutsettes det at hvert ledd er tematisk beslektet og måler det samme fenomenet. Terje Ogden (1995:103) operer med at standardkravet til korrelasjonskoeffisienten bør være rundt 0,80 for at det kan betraktes som tilfredsstillende.

Tabell 3: Reliabilitetsanalyse av sumskåre sosial kompetanse og kompetansedimensjoner

	Alpha verdi	Antall spørsmål
Sumskåre	.957	30
Tilpasning	.951	9
Selvkontroll	.906	6
Selvhevdelse	.886	8
Empati/rettferdighet	.820	4
Innordning	.739	3

I denne undersøkelsen ble det oppnådd alphaverdier fra .957 på sumskåren til .739 på innordning . Det er naturlig at man oppnår lavere alphaverdier etter antallet spørsmål. Det er lettere å oppnå gode alphaverdier ved flere spørsmål. Resultatet indikerer at sosial kompetanse er tilfredsstillende konsistent i forhold til lærervurderinger. 4 av de 5 kompetansedimensjonene har en korrelasjonskoeffisient over 0,80, og sumskåren ligger på .957. Dette må betraktes som god reliabilitet, som igjen betyr at de dataene som legges frem er pålitelige og har liten feilvarians.

## ***4.2. Lærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse***

Tabellene nedenfor viser resultatene av noen variansanalyser på hvordan lærerne vurderer elevenes sosiale kompetanse. Vi skal se på den generelle vurderingen, og på den sosiale kompetansen i lys av språkbakgrunn, for å besvare problemstillingen: *I hvilken grad er det forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers sosiale kompetanse i norsk ungdomsskole?*

I fremstillingen skal vi først se på lærernes vurdering av elevenes totale sosiale kompetanse, der jeg har laget en sumskåre for alle de fem kompetansedimensjonene. Videre vil resultatene fra en og en kompetansedimensjon bli presentert gjennom fem ulike tabeller. Felles for alle tabellene er at de skiller mellom elevgruppa totalt, ikke-vestlige minoriteter, vestlige minoriteter, samiske og norskspråklige, for å kunne sammenlikne språkgruppene.

### 4.2.1. Sumskåren av elevenes sosiale kompetanse

Tabell 4: Variansanalyse av sosial kompetanse og språkbakgrunn

Sumskåre Sosial kompetanse	N	Mean Verdi	– X	Standard Avvik	Sign med norskspr	Forskjell i st.avvik opp mot norskspr.
Totalt	2707	86,63	2,89	16,16		
Vestlige minoriteter	41	80,29	2,68	16,96	.009	0,41
Ikke vestlige minoriteter	111	82,25	2,74	15,83	.003	0,29
Samiske	56	84,88	2,83	15,18	.337	
Norskspråklige	2499	86,97	2,90	16,14		

Denne tabellen viser at lærerne vurderer elevenes gjennomsnittelige totale kompetanse som over middels god. Gjennomsnitt per spørsmål er 2,89 på en skala fra 1-4 der 4 er meget høy sosial kompetanse og 1 er meget lav sosial kompetanse. Tabellen antyder også at det er forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers sosiale kompetanse. Det er bare de norskspråklige elevene som skårer høyere enn snittet for den totale elevgruppa. Både de samiske, de ikke-vestlige og de vestlige minoritetene skårer lavere. Det er bare de to minoritetsgruppene som har signifikans med de norskspråklige på henholdsvis .009 og .003. Dette må man betrakte som sikre forskjeller, i og med at denne oppgaven opererer med et signifikansmål på .05, det betyr at om signifikansen er på .05 vil det være mindre enn 5% sjanse for at sammenhengen skyldes tilfeldigheter. Jo lavere signifikansen er, jo mindre sjanse er det for at sammenhengen skyldes tilfeldigheter. Den største forskjellen finner vi mellom de norskspråklige og de vestlige minoritets elevene med en forskjell i standardavvik på 0,41, det må betegnes som en betydelig forskjell. Mens forskjellen mellom de norskspråklige og de ikke-vestliges kompetanse betegnes som moderat med 0,29.

### 4.2.2. De fem kompetansedimensjonene

Vi har kommet frem til at det er forskjeller mellom minoritets- og majoritets elevers sosiale kompetanse. Men kan vi si noe nærmere om på hvilke sosiale kompetansedimensjoner man finner disse forskjellene? Nedenfor vises resultatene av de fem kompetansedimensjonene. Vi starter med å se på tilpasning til skolens normer og regler.



## Tilpasning

Tabell 5: Variansanalyse av tilpasning og språkbakgrunn.

Tilpasning	N	Mean Verdi	– X	Standard Avvik	Sign med norskspr.	Forskjell i st.avvik opp mot norskspr.
Totalt	2986	29,96	3,00	6,41		
Vestlige minoriteter	44	25,59	2,84	6,89	.137	
Ikke-vestlige minoriteter	125	25,43	2,83	6,43	.006	0,25
Samiske	62	27,39	3,04	6,22	.672	
Norskspråklige	2755	27,04	3,00	6,40		

Ved denne dimensjonen finner vi bare en signifikant forskjell, og det er mellom de norskspråklige og de ikke vestlige minoritetslevene, med 0,25 forskjell i standardavvik. Dette er blant de laveste forskjellene innenfor kompetansedimensjonene. Det er altså ikke ved elevenes tilpasning til skolens normer og regler det er størst skille blant språkgruppene.

## Selvkontroll

Tabell 6: Variansanalyse av selvkontroll og språkbakgrunn

Selvkontroll	N	Mean Verdi	– X	Standard Avvik	Sign med norskspr	Forskjell i st.avvik opp mot norskspr
Totalt	2894	17,45	2,91	3,74		
Vestlige minoriteter	42	15,98	2,66	3,61	.007	0,42
Ikke-vestlige minoriteter	122	16,67	2,78	3,82	.012	0,23
Samiske	56	16,30	2,72	3,73	.014	0,33
Norskspråklige	2674	17,53	2,91	3,73		

På selvkontroll ser vi at det er signifikante forskjeller mellom de norskspråklige og alle de tre andre språkgruppene. Den største forskjellen er mellom de norskspråklige og de vestlige minoritetene, med en forskjell i standardavvik på 0,42. Dette vil være en betydelig forskjell.

Det er minst forskjell mellom de ikke vestlige minoritetslevene og de norske, med en forskjell i standardavvik på 0,23.

### Selvhevdelse

Tabell 7: Variansanalyse av selvhevdelse og språkbakgrunn.

Selvhevdelse	N	Mean Verdi	– X	Standard Avvik	Sign med norskspr.	Forskjell i st.avvik opp mot norskspr
Totalt	2863	22,01	2,75	4,88		
Vestlige minoriteter	43	19,79	2,47	5,30	.002	0,48
Ikke-vestlige minoriteter	119	20,75	2,59	4,67	.003	0,28
Samiske	62	21,68	2,74	4,80	.487	
Norskspråklige	2639	22,11	2,76	4,87		

Innenfor denne kompetansedimensjonen finner vi den største forskjellen mellom de norskspråklige og de minoritetsspråklige. Den største forskjellen er fortsatt mellom de norske og de vestlige med en forskjell i standardavvik på 0,48, altså en betydelig forskjell. Mens vi kan karakterisere forskjellen mellom de norske og de ikke-vestlige som reell, med en forskjell på 0,28.

### Empati og rettferdighet

Tabell 8: Variansanalyse av empati/rettferdighet og språkbakgrunn.

Empati/ Rettferdighet	N	Mean Verdi	– X	Standard Avvik	Sign med norskspr
Totalt	2954	10,79	2,70	2,66	
Vestlige minoriteter	44	10,20	2,55	3,08	.122
Ikke-vestlige minoriteter	129	10,46	2,61	2,72	.120
Samiske	61	10,28	2,57	3,09	.109
Norskspråklige	2720	10,83	2,71	2,64	

Når det gjelder empati og rettferdighet, kan vi ikke finne noen signifikante forskjeller mellom de to språkgruppene. Det betyr at elevene som representerer de ulike språkgruppene skårer forholdsvis likt, og at de små forskjellene kan skyldes tilfeldigheter.

### Innordning

Tabell 9: Variansanalyse av innordning og språkbakgrunn

Innordning	N	Mean Verdi	– X	Standard Avvik	Sign med norskspr	Forskjell i st.avvik opp mot norskspr
Totalt	2978	9,30	3,10	1,62		
Vestlige minoriteter	44	8,73	2,91	1,65	.018	0,36
Ikke-vestlige minoriteter	126	9,21	3,07	1,67	.470	
Samiske	62	9,37	3,12	1,60	.782	
Norskspråklige	2746	9,31	3,10	1,62		

Innenfor den siste kompetansedimensjonen, innordning, er det bare én signifikant forskjell. Det er en reell forskjell mellom de norskspråklige elevene og de vestlige minoritetene, med en forskjell i standardavvik på 0,36.

Den generelle tendensen er altså at de norskspråklige elevene skårer som gjennomsnittet eller høyere enn gjennomsnittet, mens de minoritetselvene som samlet gruppe skårer dårligere enn gjennomsnittet i alle kompetansedimensjonene. Det betyr at lærerne vurderer de minoritetsspråklige elevene lavere på alle kompetansedimensjoner enn de majoritetsspråklige. Men det er bare på selvkontroll (.007 og .012) og selvhevdelse (.002 og .003) at forskjellene er signifikante for både ikke-vestlige og vestlige minoriteter, sammenliknet med de norske. Den mest betydelige forskjellen finner vi mellom de norskspråklige og de vestlige minoritetene innenfor disse to kompetansedimensjonene med en forskjell i standardavvik på 0,42 og 0,48.

På grunnlag av disse opplysningene kan vi konkludere med at det er forskjell mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers sosiale kompetanse i norsk ungdomsskole,

på bakgrunn av lærernes vurderinger. Men er det også forskjeller mellom de to minoritetsgruppene?

#### 4.2.3. Sosiale kompetanseforskjeller mellom minoritetsgruppene

Om vi sammenlikner vestlige og ikke-vestlige minoriteter, så viser tabellene ovenfor at de vestlige minoritetselevne skårer lavere enn de ikke-vestlige elevene i alle kompetansedimensjonene. Men disse forskjellene er ikke signifikante, vi kan kun snakke om en tendens.

Tabell 10: signifikans mellom vestlige og ikke vestlige minoriteter i de ulike kompetansedimensjonene og totalt

	Tilpasning	Selvkontroll	Selvhevdelse	Empati/rettferdighet	Innordning	Sumskåre
Vest.lige min	,887	,297	,269	,586	,092	,506
Ikke vestlige min						

#### 4.2.4. Sosial kompetanse og kjønn

I forlengelsen av at vi har funnet forskjeller i elevenes sosiale kompetanse basert på språkbakgrunn, vil jeg undersøke om samme tendens finnes når man sammenlikner sosial kompetanse og kjønn. Er det slik at lærerne vurderer jentenes og guttenes sosiale kompetanse likt? Og videre, kan vi finne noen sammenheng mellom sosial kompetanse, kjønn og språkbakgrunn?

Tabellen under er en sammenlikning mellom sosial kompetanse og kjønn.

Tabell 11: Variansanalyse av sumskåre sosial kompetanse og kjønn.

	N	Mean	– X	Standard avvik	Sign	Forskjell i st.avvik mellom gutter og jenter
<b>Sumskåre</b>						
Gutter	1433	83,25	2,78	16,27	,000	0,49
Jenter	1496	91,06	3,04	14,46		
Totalt	2929	87,24	2,91	15,86		

Lærerne vurderer jentene til å ha høyere sosial kompetanse enn gutter. Forskjellen i standardavvik på den totale sosiale kompetansen er 0,49, noe som må betegnes som betydelige forskjeller. I vedlegg 6 finner man en tabell som sammenlikner kjønnene opp mot de ulike kompetansedimensjonene. Den forteller oss at lærerne vurderer jentene høyere enn

guttene på alle områdene. Jentene skårer høyest i snitt på tilpasning (3,23), mens de har lavest snitt på empati og rettferd (2,75). Guttene derimot vurderes til å ha høyest sosial kompetanse i snitt på innordning etter skolens normer og regler (3,04), mens også de har lavest kompetanse på empati og rettferd (2,65). Tabellen viser videre at den absolutt største forskjellen mellom jenter og gutter finner vi i tilpasning, med en forskjell i standardavvik på hele 0,60. Videre følger en forskjell på 0,37 og 0,35 mellom kjønnene på selvkontroll og selvhevdelse. På innordning er det en reell forskjell på 0,29, mens det er en liten forskjell mellom kjønnene på empati og rettferdighet 0,15.

På de fleste kompetansedimensjonene der jentene har høyere gjennomsnittsskårer, er spredningen i vurderingene blant guttene større, bortsett fra i empati. Dette betyr at lærerne generelt vurderer guttene som en mer uensartet gruppe enn jentene, som vurderes mer enhetlig.

#### 4.2.5. Sosial kompetanse, kjønn og språkbakgrunn

Siden denne undersøkelsen dreier seg om i hvilken grad det er forskjeller mellom minoritets elever og majoritets elever, kan vi spørre oss hvordan disse kjønnsforskjellene vi har kommet frem til utarter seg på bakgrunn av språktilhørighet?

Tabell 12: Snittforskjeller mellom kjønn med samme språkbakgrunn innenfor sosial kompetanse basert på resultater fra tabell xx

	Gutter	Jenter	Snittforskjell
Vestlige minoriteter	2,53	2,91	0,38
Ikke vestlige minoriteter	2,63	2,92	0,29
Samiske	2,71	2,97	0,26
Norskspråklige	2,77	3,04	0,27

Det samme spriket mellom gutter og jenter finner vi også her. Innenfor samme språkgruppe skårer jentene høyere enn guttene i alle kompetansedimensjonene. Den største kjønnsforskjellen finner vi blant de vestlige minoritetene med et snitt på 0,38. Forskjellen mellom ikke-vestlige, samiske og norskspråklige gutter og jenter er omtrent den samme.

Om vi ser nærmere på språkgruppene innenfor samme kjønn, kan vi se ut fra tabellen under at det kun er en signifikant forskjell mellom norskspråklige gutter og gutter fra ikke-vestlige minoriteter, med en forskjell i standardavvik på 0,25. Lærerne vurderer altså de norske guttene som mer sosialt kompetente enn gutter med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn.

Tabell 13a: Varianssanalyse av sumskåre sosial kompetanse og språkbakgrunn for gutter

<b>Gutter</b>	N	Mean	– X	Standard avvik	Sign med norskspr	Forskjell i st.avvik opp mot norskspr.
Totalt	1244	83,14	2,77	16,41		
Vestlige minoriteter	17	75,88	2,53	17,23	,057	
Ikke vestlige minoriteter	55	79,00	2,63	16,71	,047	0,25
Samiske	31	81,42	2,71	15,69	,487	
Norskspråklige	1141	83,14	2,77	16,36		

Når det gjelder forskjeller blant jentenes sosiale kompetanse, kan vi ikke finne noen signifikante forskjeller mellom språkgruppene. Det kan være en tendens til at de norske jentene skårer høyest hos lærerne, men disse forskjellene kan like gjerne bero på tilfeldigheter.

Tabell 13b: Varianssanalyse av sumskåre sosial kompetanse og språkbakgrunn for jenter

<b>Jenter</b>	N	Mean	– X	Standard avvik	Sign med norskspr
Totalt	1279	90,90	3,03	14,59	
Vestlige minoriteter	19	87,21	2,91	15,19	,246
Ikke vestlige minoriteter	48	87,63	2,92	13,89	,103
Samiske	25	89,16	2,97	13,62	,504
Norskspråklige	1187	91,13	3,04	14,62	

Det har også blitt gjort analyser på hvordan kjønnene skårer på kompetansedimensjonene, der vi kan få informasjon om det er noen forskjeller mellom språkgruppene innenfor samme kjønn (se vedlegg 7). Blant guttene (tabell c1) finner vi signifikante forskjeller mellom gutter med norskspråklig og gutter med vestlig minoritetsbakgrunn innenfor dimensjonene

selvkontroll, selvhevdelse og innordning. Forskjellene er henholdsvis 0,44, 0,46 og 0,47 i standardavvik. Det betyr at disse forskjellene er betydelige og ikke bygger på tilfeldigheter. For de to andre språkgruppene finner vi bare signifikante forskjeller med de norskspråklige på selvkontroll, der forskjellen mellom samiske og norskspråklige er på 0,33, og mellom gutter med ikke-vestlig språkbakgrunn og norskspråklige gutter på 0,21.

Hos jentene (tabell c2) er det få signifikante forskjeller mellom språkgruppene. Mellom norske og ikke vestlige jenter er det signifikante forskjeller på tilpasning med en forskjell i standardavvik på 0,34. Den andre signifikante forskjellen finner vi mellom samiske og norske jenter på empati, med en forskjell på 0,38. Sistnevnte er bare så vidt signifikant (0,50), mens forskjellen mellom norske og ikke-vestlige jenters tilpasning til skolens regler og normer ikke skyldes tilfeldigheter (sig 0,15). Selv om vi ikke finner flere signifikante forskjeller, kan det virke som det er en tendens til at lærerne vurderer de vestlige jentene til å ha lavest kompetanse.

Som en oppsummering av det første av de to spørsmålene i problemstillingen, *I hvilken grad er det forskjeller mellom minoritetselevers og majoritetselevers sosiale kompetanse* kan vi konkludere med at det er en betydelig forskjell mellom minoritetsspråklige elevers og majoritetsspråklige elevers sosiale kompetanse. Gjennom presentasjonen av data har vi funnet at de ikke-vestlige minoritetene ligger nærmere de norskspråklige i snitt både på den totale sosiale kompetansen, og når det gjelder de sosiale kompetansedimensjonene selvkontroll og selvhevdelse. Kontaktlærerne vurderer altså de minoritetsspråklige elevene som mindre kompetente enn de norskspråklige, der de vestlige minoritetselevne har lavest sosial kompetanse, sammenliknet med de norske.

Om vi sammenlikner de to minoritetsgruppene opp mot hverandre, finnes det ingen signifikante forskjeller, det betyr at de eventuelle forskjellene mellom disse to gruppene kan skyldes tilfeldigheter. Videre har vi funnet at lærerne generelt vurderer jentenes sosiale kompetanse høyere enn guttenes på alle kompetansedimensjoner. Det samme finner vi innad i språkgruppene, jentene skårer høyere enn guttene. Om man sammenlikner språkgruppene, finner vi at det er de vestlige minoritetsguttene som skårer desidert lavest. Hvordan kan man forstå disse funnene? Dette spørsmålet bringer oss over på den andre delen i den todelte problemstillingen: *Hvordan kan de eventuelle forskjellene forklares?*

## 5.0. Analyse & drøfting

I denne delen ønsker jeg å peke på mulige forklaringer for at minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever skårer forskjellig på sosial kompetanse, både gjennom teori, andre undersøkelser og andre faktorer i mitt eget datamateriale. De ulike perspektivene jeg tenker å belyse er kulturforskjeller, sammenlikning med andre faktorer vi kan finne i undersøkelsen, jevnalderperspektivet, kjønnsforskjeller og lærernes kompetanse.

### *5.1. Forståelse av de sosiale kompetanseforskjellene basert på informasjon i undersøkelsen*

Jeg vil begynne med å analysere de ulike funnene jeg kom frem til i forrige kapittel. Der det første sentrale spørsmålet vil være: Hvordan kan de sosiale kompetanseforskjellene forklares på bakgrunn av kulturforskjeller?

#### **5.1.1. Kulturforskjeller**

Vi har altså konkludert med at det er forskjell mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers sosiale kompetanse. I teoridelen har hovedfokuset ligget på de kulturelle forskjellene som kan påvirke sosialiseringprosessen og utfordringene rundt dem. Det kunne på den måten være fristende å forklare spriket på bakgrunn av kulturforskjeller. Om man ser på de samiske elevenes resultater på den totale sosiale kompetansen, ligger også de lavere enn snittet, noe som kan forsterke antakelsen om at kulturforskjeller er en mulig forklaring, siden også disse elevene har en annen kulturell forankring og er en del av et annet kulturelt system, enn majoriteten.

Forskjellen mellom minoritetslevene og majoritetslevene viser seg å være størst på kompetansedimensjonene selvkontroll og selvhevdelse. Disse to kompetansedimensjonene er kanskje de områdene der eventuelle kulturforskjeller kan gjøre seg mest gjeldende.

Selvhevdelse dreier seg om å komme i kontakt med andre mennesker, skaffe seg venner og gi av seg selv på ulike måter. For de minoritetslevene som går på en skole med en lav minoritetsandel, vil den sosiale deltakelsen nødvendigvis være i samspill med



majoritetslevene. Språkkompetansen, som omfatter både det å kommunisere verbalt og å forstå de kulturelle kodene (Kanstad 1994:89), kan være en av de kulturelle faktorene som hemmer selvhevdelsen. Språket er i teoridelen omtalt som en inngangsport til et sosialt fellesskap. Om man føler at man ikke mestrer språket, kan det være et hinder for den sosiale deltakelsen. Men Øzerk (1992:75-80) hevder at sosial deltakelse styrker elevenes språklige utvikling og dermed også mulighetene til sosial kompetanse. Det kan bety at om en elev først får innpass i et majoritetsspråklig jevnaldersmiljø, vil denne eleven ha større forutsetninger for å kunne utvikle den sosiale kompetansen de majoritetsspråklige elevene forventer.

Motsatt fall kan tenkes for elever som går på skoler med en høy andel minoriteter. ”Ung i Oslo 1996”, er en undersøkelse som er gjort blant ungdom på åttende og niende trinn (dagens 9. og 10.), samt første videregående. Tormod Øia (1998) har på bakgrunn av denne undersøkelsen blant annet skrevet boka *Generasjonskløften som ble borte*, som omhandler ungdom, innvandrere og kultur. I undersøkelsen fant man at ca 20% av minoritetslevene ikke hadde norske venner i det hele tatt, for 6% av dem var dette et bevisst valg. Dette viser til at dagens ungdom er aktivt med på å styre sin egen sosialisering, ved at de selv velger hvem de vil omgås. Ved at det flerkulturelle samfunnet preges av ulike verdier som eksisterer side om side, vil ungdommen bevisst velge mellom disse verdsettene og knytte seg til de ungdommene som representerer dem. Videre viste det seg at det var den vestlige minoritetsgruppen som hadde flest norske venner, 58% av dem svarte at de hadde flere norske enn minoritetsspråklige venner (Øia 1998:75-77). Er dette et uttrykk for at det vil være lettere å pendle mellom kulturer som har mer sammenfallende normer og verdier? Vil det si at de vestlige minoritetene har etablert en tokulturell identitet, som gjør at de kan tilpasse seg og forstå begge kulturer?

”Ung i Oslo 1996” er som navnet sier en undersøkelse som bygger på informasjon fra ungdom som er bosatt i Oslo. Vi vet at den største andelen av minoritetsspråklige i Norge er bosatt i Oslo-området. Blant skolene i min undersøkelse, vil det derfor ikke være noen som har en så høy prosentandel av minoritetsspråklige som man kan finne i mange Oslo-skoler. Vi kan derfor bare bruke denne undersøkelsen for å vise tendenser.

Ut i fra ”Ung i Oslo 1996”-undersøkelsen ser det ut til at de ikke-vestlige elevene søker sammen med andre elever med samme språkbakgrunn. Skyldes det eventuelle verdikonflikter med majoritetslevene? Det at ikke-vestlige elever som gruppe ikke blander seg med

majoritetselvene, kan også skyldes manglende språkkompetanse, men like gjerne hvor åpne de majoritetsspråklige elevgruppene er for å gi innpass. Kanskje majoritetselvene tilskriver de ikke-vestlige minoritetene en etnisitet, der de i større grad vektlegger forskjeller enn likhet? Men uansett årsak til at de ikke-vestlige velger i større grad å ikke inkludere seg med de majoritetsspråklige, så vil ikke det bety at de ikke utvikler en tilfredsstillende sosial kompetanse for det. Forskjellen om man deltar i et majoritetsdominant eller i et minoritetsdominant fellesskap, kan bero på at man utvikler en noe annerledes sosial kompetanse fordi ulike kulturer eller omgivelser forventer ulike sosiale ferdigheter, ut i fra et kontekstuellt og systemorientert perspektiv. Det kommer bare an på hva man vurderer i forhold til.

Siden lærerne vurderer minoritetselvenes kompetanse lavere enn de norskspråklige, kan det være at de definerer sosial kompetanse ut i fra en "norsk" forståelse. Det kan også være at tendensen til lavere beherskelse av det norske språket og de "norske" sosiale kodene blant minoritetsspråklige elever, vil påvirke resultatet av den sosiale kompetansen. Det er nettopp mangel på norsk språkkompetanse som har vært hovedforklaringen på hvorfor minoritetsspråklige elever skårer dårligere på skoleprestasjoner enn majoritetsspråklige elever. Kan man ut fra de foregående tankerekken tenke seg at språkkompetansen vil ha innvirkning på elevens sosiale kompetanse også? Øzerk hevder jo at sosial deltakelse styrker elevenes språklige utvikling og dermed også mulighetene til sosial kompetanse.

To av variablene innenfor faktoren selvhevdelse gikk på elevenes samspill med det motsatte kjønn. Kjønnforskjeller er også kulturelt betinget. Spørsmålene var: virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn, og kan rose eller gi komplement til personer av motsatt kjønn. Siden det ikke defineres om det motsatte kjønn er en lærer eller en medelev, kan læreren i mangel av annen informasjon, vurdere hvordan noen av elevene er i samspill med dem selv. Vi vet at hovedvekten av lærere i den norske skolen er kvinner. De kvinnelige lærerne kan oppleve å ha problemer med å opprettholde autoriteten blant enkelte minoritets elever.

*"For en minoritetsgutt som har levd hele sitt liv i en patriarkalsk familie, må det virke både merkverdig og unaturlig å skulle adlyde, lære av og henvende seg til en kvinne for å få svar på sine spørsmål, spesielt når han begynner å nærme seg puberteten"*  
(Eriksen & Sørheim 2006:141).

De kvantitative resultatene viser at lærerne vurderer de minoritetsspråklige guttenes kompetanse lavest. Kulturenes ulike syn på kjønnetts plass i samfunnet, kan derfor være en av forklaringene til det.

Den andre kompetansedimensjonen som det viste seg å være betydelige forskjeller mellom minoritetene og majoriteten, var selvkontroll. Selvkontroll dreier seg om å tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre. Dette fellesskapet vil betegnes som majoritetsdominerende, i og med at det ikke er noen av skolene i denne undersøkelsen som har en høyere minoritetsandel enn 25%. Selvkontroll innebærer også at man må kunne kontrollere sine følelser i ulike situasjoner.

Gjennom Hoëms sosialiseringsteori i skolen, ble vi kjent med begreper som interessekonflikt og verdikonflikt. Slike konflikter kan oppstå dersom det sosiale systemet minoritets elevene er knyttet til gjennom foreldrene vil forvente andre sosiale ferdigheter enn det skolen gjør. Trolig vil minoritetsungdom stadig komme opp i situasjoner der de enten ønsker uavhengighet fra foreldrene eller der de må forsvare foreldregenerasjonen fra urimelige angrep (Kanstad 1994:76). På denne måten kan minoritetsungdom i enkelte situasjoner velge handlinger som strider i mot den ”lærte” sosiale kompetansen for å forsvare sine egne.

Det kan tenkes at de minoritetsspråklige elevene i denne undersøkelsen i større grad enn de norskspråklige utsettes for slike konflikter, i og med at de vurderes ut i fra et majoritetsdominerende fellesskap. Noe som kan styrke denne teorien er funnene i Fred Carlo Andersens hovedfagsrapport om hvordan minoritetsspråklige elever i videregående skole opplever sin skolehverdag i lys av sosialisering. Den ene er en kvalitativ studie av 12 minoritetsspråklige videregående elever. Selv om denne undersøkelsen baserer seg på informanter som befinner seg på en annen skolearena enn mine, velger jeg allikevel å vise til den, siden de aldersmessig ikke ligger langt fra hverandre. I hans undersøkelse (2001:79) står mange av minoritets elevenes ”verdier, normer, forventninger, ønsker og behov i et motsetningsforhold til de majoritetsspråkliges”. De majoritetsspråkliges verdier dominerer på en slik måte at minoritetenes opprinnelige kulturelle verdier svekkes, og underkommuniseres. Slike verdikonflikter kan føre til at minoritets elevene opplever en frustrasjon, som igjen på den ene siden kan bidra til at man ikke ønsker å delta i fellesskapet eller på den andre siden ikke klarer å kontrollere sine følelser.

Det er som sagt lærerne som har vurdert disse kompetansedimensjonene. Man må derfor ta med i betraktningen at det ikke er sikkert at læreren er trent i å oppdage diskriminerende atferd, eller har oppdaget eller har forståelse for forløpet til at en minoritetselev kommer opp i en situasjon der han ikke kan kontrollere sine følelser. Videre er det heller ikke sikkert at læreren har kompetanse nok innenfor det flerkulturelle og sosiokulturelle perspektivet til å forstå hvilke utfordringer en minoritetselev i en majoritetsdominerende kultur kan stå overfor. Den kulturen de har blitt sosialisert inn i via hjemmet kan være veldig annerledes fra majoritetskulturen, og den kulturen skolesystemet krever at man innehar. Slik sett kan læreren vurdere elevens selvkontroll som lite kompetent i mangel av egen kompetanse om hvilke utfordringer minoritetsungdom kan stå overfor. Lærernes kompetanse vil bli nærmere drøftet senere.

Når en elev skal kunne mestre deltakelse i flere kulturelle systemer som ofte krever ulike sosiale ferdigheter, er det sentralt å se nærmere på minoritetselevens utvikling av en tokulturell identitet. Hvor krevende vil kulturpendlingen være for dem? De fleste av Andersens (2001:79-80) informanter betraktet det sosiale skolemiljøet som et miljø som ikke representerte det samme verdigrunnlaget som de hadde med seg hjemmefra. Dette er i tråd med det sosiokulturelle perspektivet som fremmer tanken om at elevene har med seg ulike erfaringsbakgrunner inn i skolen. På grunn av forskjeller og motsetninger i ulik grad i verdigrunnlaget mellom minoriteten og majoriteten kan det være vanskelig å finne et felles tema, en manglende fellesnevner, å snakke om på tvers av kulturene. Kulturpendlingen mellom "den etniske" og "den norske" sfæren ble også ansett som en større utfordring for de minoritetsspråklige enn de majoritetsspråklige. Årsaken kan bero på at majoritetselevene oftere forventer at minoritetselevene skal opptre adekvat og hensiktsmessig i alle sammenhenger. På denne måten kan man si at utfordringene rundt kulturpendlingen og verdikonfliktene som kan eksistere mellom de kulturene man pendler mellom, kan være med å skape en forståelse for at elevene i denne undersøkelsen ikke tilegner seg den sosiale kompetansen læreren og skolen forventer at de skal inneha.

### **5.1.2. Oppsummering**

Ut i fra disse betraktningene kan man antyde at en av forklaringene til det sosiale kompetanses skillet mellom minoritets elever og majoritets elever kan bero på kulturforskjeller. Det som imidlertid er noe overraskende i mine datafunn, er at det ikke er signifikante

forskjeller mellom de vestlige og de ikke-vestlige minoritetene, noe jeg ville trodd. Om man tar utgangspunkt i at de vestlige minoritetenes kultur ofte ligger nærmere den norske enn den ikke vestliges, som vi antydte i teorikapitlet, betyr det at kulturforskjellene alene ikke kan forklare forskjellen mellom minoritetslevers og majoritetslevers sosiale kompetanse.

Grunnen til det er at lærerne vurderer at de vestlige minoritetslevene i snitt ligger lengst fra de norske elevenes sosiale kompetanse. Et annet moment som styrker denne teorien er at de samiske elevene skårer omtrent som de norskspråklige på både tilpasning til skolens normer og på innordning. Jeg mener ikke å forkaste kulturforskjeller som forklaring, men jeg hevder at den ikke er god nok som en forklaring alene.

I datamaterialet fra kartleggingsundersøkelsen ligger det ikke bare informasjon om elevenes sosiale kompetanse, vi kan også finne informasjon om hvordan elevene vurderer egen trivsel og relasjon til både lærer og medelever. Det er viktig å presisere at dette er elevenes vurderinger og ikke kontaktlærernes. Vi skal nå se nærmere på disse områdene og se om de kan forklare noe mer om forskjellen mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers sosiale kompetanse.

## ***5.2. Sammenhenger mellom lærervurdert sosial kompetanse og andre faktorer i undersøkelsen***

I denne delen skal vi se om det er noen sammenhenger mellom elevenes sosiale kompetanse og 4 av de andre fokusområder i undersøkelsen. Jeg velger å se nærmere på trivsel og relasjonelle forhold. Først må vi se på reliabiliteten til disse faktorene.

Tabell 14: Reliabilitetsanalyse av trivsel og relasjoner

	Alpha-verdi	Antall spørsmål
Trivsel	,720	10
Relasjon lærer-elev	,871	15
Relasjon elev-elev 1	,682	6
Relasjon elev-elev 2	,763	11

Tabellen ovenfor viser at alpha-verdiene ligger mellom ,871 og ,682. Den faktoren som har lavest alpha-verdi har også færrest spørsmål, de tre andre ligger rundt 0,80 og må regnes som akseptable verdier. Det er et uttrykk for at man faktisk har målt det man var ute etter å måle.

Videre vil det være interessant å se hvilke sammenhenger det kan være mellom de fire faktorene vi nettopp har presentert og sumskåren sosiale kompetanse. I tabellen nedenfor vises resultatet fra korrelasjonsanalysen mellom den lærervurderte elevens sosiale kompetanse og de fire faktorene, som er elevvurdert.

Tabell 15: Korrelasjonsanalyse mellom sumskåre sosial kompetanse og andre faktorer i undersøkelsen

Variabler	Trivsel	Relasjon lærer-elev	Relasjon Elev-elev1	Relasjon Elev-elev2
Sumskåre sosial komp	,316 (**)	,184(**)	,101(**)	,118(**)

\* = signifikans på .01-nivå    \*\* = signifikans på .001-nivå

Innledningsvis er det viktig å presisere at en korrelasjonsanalyse kun gir en statistisk sammenheng, og ikke sier noe om årsaksforholdet mellom variablene eller faktorene (Nordahl 2000:259).

### 5.2.1. Sosial kompetanse og trivsel

Den høyeste sammenhengen, finner vi mellom sumskåren og trivsel (,316). Korrelasjoner over ,50 betegnes ofte som svært sterk. Denne sammenhengen er ikke svært sterk, men kan indikere at elever som trives på skolen vil oppnå høyere sosial kompetanse, og omvendt at de med høy sosial kompetanse trives på skolen. Jeg vil undersøke videre hvordan de ulike språkgruppene trives på skolen.

Tabell 16: Variansanalyse av trivsel og språkbakgrunn.

	N	Mean	– X	Standard avvik	Sign med norskspr	Forskjell i st.avvik
Totalt	3022	25,95	3,24	2,98		
Vestlige minoriteter	52	25,71	3,21	2,75	.570	
Ikke vestlige minoriteter	128	26,59	3,32	3,28	.018	0,21
Samiske	56	25,03	3,13	2,98	.023	0,31
Norskspråklige	2786	25,95	3,24	2,98		

Her kan vi se at de norske skårer likt som det totale gjennomsnittet (25,95). Det er bare signifikante forskjeller mellom norskspråklige og ikke-vestlige minoriteter, der de ikke-

vestlige skårer høyere med en forskjell i standardavvik på 0,21, samt mellom norske og samiske, der de samiske skårer dårligere med en forskjell på 0,31. De samiske elevene skårer desidert lavest på trivsel, men de anses av lærerne for å ha en høyere sosial kompetanse enn begge minoritetsgruppene. Dette kan så tvil om sammenhengen mellom sosial kompetanse og trivsel. Men vi må ikke glemme at det er lærerne som har vurdert den sosiale kompetansen og elevene som har vurdert trivselen. I og med at det er de ikke vestlige minoritetene som trives aller best på skolen, vil det også kunne bety at de ikke opplever de eventuelle verdikonfliktene som eksisterer mellom skole og hjem som særlig belastende. Hadde de det, skulle man tro at de ikke ville trives så godt på skolen. Kan dette være et uttrykk for det Zygmunt Baumann (2001:100) beskriver som den flytende modernitet? Ordet står i motsetning til det som er fast, og beskriver hvordan dagens sosiale virkelighet hele tiden tilbyr alternativer. Folk er frie til ”å shoppe omkring” på identitetenes supermarked. Denne tendensen beskrives som en individualisering, der individet selv skaper sitt eget liv ved å sette seg selv i sentrum (Strandbu & Øia 2007:21). Siden elevene kan velge mellom de ulike verdisettene som eksisterer i de sosiale fellesskapene, vil de kanskje søke mot de verdifellesskapene (jf. Hoem) som ligger nærmest sine egne. Slik sett vil skolehverdagen bli mindre konfliktfull og bidra, om mulig, til økt trivsel. Samtidig vil både skolen og ungdomskulturene vise liten toleranse for de som avviker fra verdisettene (Strandbu & Øia 2007:23). På denne måten vil elevene kunne gjøre sine frie valg innenfor visse rammer.

Minoritets elever er en uensartet gruppe. Joron Pihl (1998) har gjort en undersøkelse som belyser hva som karakteriserer den minoritetsspråklige elevgruppens pedagogiske situasjon og samspillet mellom dem og skolen. Denne undersøkelsen er også gjort i videregående skole. Hun (1998:27) har funnet at minoritetsspråklige elever i videregående skole trives på skolen, og at det er sosialt god kontakt mellom medelever og lærere. Dette stemmer overens med min undersøkelse. Samme tendens finner man ikke i like stor grad hos Andersen (2001:106). Hans informanter føler seg ikke like velkomne som majoritets elevene i den sosiale skolearenaen, og opplever derfor ofte frustrasjon. Dette tyder på at det er vanskelig å få et entydig bilde på minoritets elever som gruppe.

### **5.2.2. Sosial kompetanse og relasjoner**

De ulike formene for relasjoner ser heller ikke ut til å ha noen sterk sammenheng med den lærervurderte sosiale kompetansen (se tabell 15). Lærer-elev-relasjonen ser ut til å ha en noe

sterkere sammenheng med den sosiale kompetansen enn elev-elev-relasjonene, med en  $r=0,18$ . Dette betegnes allikevel som en svak eller nesten ubetydelig sammenheng. Gjennom variansanalysen kan det virke som om elevene vurderer forholdet til læreren sin ganske likt (se vedlegg 8). Vi finner bare en signifikant forskjell (.001) mellom de norskspråklige og de ikke-vestlige elevene, og denne er sterk. Dette peker mot at de ikke-vestlige minoritets elevene har det beste forholdet til lærerne sine, i følge dem selv.

De laveste korrelasjonene mellom sosial kompetanse og relasjoner, er elev-elev-relasjonene ,10 og ,12. Dette vil være så svake korrelasjoner, at de betegnes som ubetydelige. Det er kanskje det mest interessante funnet i denne oppgaven. Gjennom Frønes' jevnaldersosialiseringsteori i kapittel 2.2.5, så vi at ungdommens viktigste samhandlingspartnere er de jevnaldrende. På denne måten skulle man tro at lærerne ville gi dette perspektivet stor betydning under vurderingen av sosial kompetanse. Men de lave korrelasjonene mellom sosial kompetanse og elev-elev-relasjoner indikerer at lærerne legger liten vekt på hvordan elevene forholder seg til hverandre. Det finner jeg noe merkelig. Jeg synes det derfor er naturlig å se dette i forhold til Ogdens definisjon av sosial kompetanse i kapittel 2.3.2. Denne definisjonen tilsier at elev-elev-relasjoner absolutt er noe å regne med når man skal vurdere elevenes sosiale kompetanse. Etablering av gode relasjoner i sin helhet er en viktig del av den sosiale kompetansen, i følge Ogdens definisjon. Det er derfor all grunn til å sette et tankekors ved at lærerne i liten grad vektlegger relasjonenes betydning. For å se nærmere på dette funnet, vil jeg se om det er noen forskjeller blant språkgruppene i hvordan de vurderer elev-elev-relasjonene.

Tabell 17: Variansanalyse av sum relasjoner elev-elev 1 og språkbakgrunn

Sum relasjoner elev-elev 1 (spm 1-5 og 14)	N	Mean	– X	Standard avvik	Sign med norskspr	Forskjell i standardavvik
Totalt	3032	18,44	3,07	3,10		
Vestlige minoriteter	50	18,58	3,08	3,05	.784	
Ikke vestlige minoriteter	127	18,71	3,12	3,66	.374	
Samiske	55	16,82	2,80	3,48	.000	0,46
Norskspråklige	3032	18,46	3,08	3,56		



Om vi først ser på relasjonene elev-elev 1, som omhandler arbeidsmiljøet i klassen, viser tabellen ingen signifikante forskjeller mellom minoritets elevene og majoritets elevene, noe som indikerer at minoritetsspråklige elever fungerer på samme måte i forhold til de jevnaldrende, som de majoritetsspråklige. De samiske elevene ligger betydelig lavere enn de norskspråklige med en forskjell i standardavvik på 0,46. Dette er en betydelig og signifikant forskjell. Det vil bety at samiske elever vurderer arbeidsmiljøet blant sine medelever klart dårligere enn de andre tre språkgruppene.

Tabell 18: Variansanalyse av relasjoner elev-elev 2 og språkbakgrunn

Sum relasjoner elev-elev 2 (spm 6-13, 15-17)	N	Mean	– X	Standard avvik	Sign med norskspr	Forskjell i standardavvik
Totalt	2937	34,26	3,11	5,11		
Vestlige minoriteter	50	33,62	3,06	4,98	.346	
Ikke vestlige minoriteter	120	34,27	3,12	5,62	.932	
Samiske	49	32,35	2,94	5,22	.008	0,39
Norskspråklige	2718	34,31	3,12	5,09		

Samme tendens finner vi på relasjonene elev-elev 2, som dreier seg om elevenes sosiale miljø. Det er ingen signifikante forskjeller mellom de majoritetsspråklige og de minoritetsspråklige elevene. De små eventuelle forskjellene vil derfor kunne skyldes tilfeldigheter. Mens de samiske elevene også her har en signifikant forskjell i forhold til de norskspråklige, med 0,39. Den er noe lavere enn på elev-elev-relasjon 1, men allikevel ganske stor.

Disse resultatene er det grunn til å dvele ved. Vi finner altså ingen forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers relasjoner til jevnaldrende. Vil det tilsi at dersom elevene skulle vurdere sin egen sosiale kompetanse, så ville vi ikke finne så store forskjeller mellom språkgruppene?

### ***5.3. Forklaringer basert på teori og andre undersøkelser***

Siden det har vist seg at lærerne vektlegger de relasjonelle forholdene liten betydning, og at det ikke er noen forskjell mellom minoritets elevenes og majoritets elevenes forhold til sine jevnaldrende, i følge dem selv, er det fristende å trekke slutninger om at de sosiale kompetanseforskjellene kan forklares på bakgrunn av elevenes og lærernes ulike syn på hva

som vektlegges i den sosiale kompetanseevnen. Men før jeg går så langt, vil jeg styrke mine antakelser gjennom jevnaldersosialiseringsteorien og tidligere gjennomførte undersøkelser, med vekt på Nordahls doktorgradsavhandling fra 2000.

### 5.3.1. Jevnaldersperspektivet

For informantene i denne undersøkelsen, ungdommer, vil de jevnaldrende spille en viktig rolle i sosialiseringen, i følge Frønes (2006:61). I mitt datamateriale vurderes elevenes kompetanse kun av kontaktlæreren. Mens den sosiale kompetansen hos Nordahl ble vurdert både av lærere og elever. Elevvurderingene indikerte at elever skiller mellom sosial kompetanse overfor voksne og overfor medelever (Nordahl 2000:256). Det var jevnalderdimensjonene som viste sterkest sammenheng med sumskåren for sosial kompetanse (Nordahl 2000:258). Det betyr at elevene anser forholdet til medelever som det viktigste i den sosiale kompetansen. Om vi ser nærmere på resultatene fra Nordahls undersøkelse (2000:256) kan vi finne at faktorløsningene har noe ulikt innhold for elever og lærere.

Det vi kan lese av resultatene i hans undersøkelse er at elevene vurderer seg selv høyere på både positiv selvhevdelse (snitt 21,7 mot lærernes 17,2) og selvkontroll (20,9 mot lærernes 13,6) enn det lærerne gjør. Bakgrunnen for det kan selvfølgelig være at innholdet i faktorene er noe forskjellig. Men jeg antar at like mye av grunnen vil være kontekstuell, slik Nordahl har kommet frem til: Sosial kompetanse for ungdom vil ofte bety noe annet enn sosial kompetanse gjør for lærere og voksne. Noe som kan forsterke dette, er funnet i Nordahls undersøkelse (2000:261) om at det er svake sammenhenger (korrelasjoner) mellom elevenes egne vurderinger av relasjonene til medelever og lærere, og lærernes vurderinger av elevenes sosiale kompetanse. Det samme funnet har jeg gjort. Videre ser det ut til at *”lærere relaterer sosial kompetanse til skoleflinkhet, tilpasningsorientering og selvkontroll (..). En slik fortolkning indikerer at det i skolen implisitt eksisterer forventninger om at elevene skal mestre en bestemt skolekontekstuell sosial kompetanse”* (Nordahl 2000:262). Det kan virke som om denne kompetansen ikke er like vesentlig utenfor klasserommet, i og med at elevene vurderer den sosiale kompetansen mot mellommenneskelige samhandlinger.

Også Terje Ogdens undersøkelse fra 1995 har gjort det samme funnet. Der vurderer både elevene, deres foreldre og lærerne elevenes sosiale kompetanse. Man fant størst samvariasjon mellom lærere og elever, mens foreldrene vurderte elevene annerledes. Ogden sier at den

skalaen som ble benyttet ikke knytter vurderingene systematisk til de ulike miljøene som ferdighetene utføres i, som hjem, skole fritid, og knyttes heller ikke til de ulike samhandlingspartnerne, som foreldre, lærere, søsken og medelever (Ogden 1995:156). Men allikevel vurderer jeg denne undersøkelsen til å fortelle oss at den lave samvariasjonen mellom foreldrevurderingene og lærervurderingene kan indikere at elevene opptrer noe annerledes i hjemmet enn på skolen. Skolens forventninger og rammebetingelser legger i sterk grad opp til samarbeid innad i klassen. Den gir mindre rom for individuelle utfoldelser, sammenliknet med hjemmet (Ogden 1995:152). Dette kan bety at de ulike miljøene forventer ulike typer av sosiale ferdigheter, jf de kontekstuelle teoriene. Forskjellene mellom lærer og foreldrevurderinger kan derfor også være et uttrykk for at elevene mestrer den ene arenaen bedre enn den andre. Når det gjelder de minoritetsspråklige elevene, vil mange av dem ha en annen sosiokulturell bakgrunn enn majoritets elevene, og særlig innenfor forventninger til skolen (tabell 1). Siden lærerne ser ut til å vurdere elevenes sosiale kompetanse ut i fra et skolekontekstuellt perspektiv, kan det være at minoritetene ikke mestrer lærernes forventninger på grunn av sosiokulturelle årsaker.

Gjennom den tilleggsinformasjonen vi har fått gjennom Nordahls undersøkelser om at lærerne vurderer elevenes sosiale kompetanse i lys av det vi kan kalle skoleflinkhet og skolekoder, vil Cummins` teori om de to typene av språkferdigheter være sentral. Han hevder at det vil ta minst 5 år før en nyankommen elev vil lære seg det språket som kreves for å beherske skoleforhold. I denne undersøkelsen er ikke variabelen om antall år i Norge lagt inn. Men vi kan allikevel anta at en god andel av de minoritetsspråklige ikke har utviklet denne språkferdigheten enda. Mens det å mestre et norsk hverdagsspråk, som man bruker i sosiale sammenhenger med medelever, kan ta 1-2år. Dette viser at den språkferdigheten elevene bruker i jevnaldrefellesskapet er lettere å tilegne seg enn ”skolespråket”. Dette kan derfor være med å styrke teorien om hvorfor lærere og elever vurderer sosial kompetanse på ulik måte.

Det hadde vært interessant å se hvordan de minoritetsspråklige elevene i mitt datamateriale vurderer sin sosiale kompetanse. Om den samme tendensen gjelder for denne elevgruppa, at de vurderer sin sosiale kompetanse i forhold til venner og jevnaldrende, som den totale tendensen fra Nordahls undersøkelse viser, kan man anta at minoritets elevene vil skåre høyere ved en elevvurdert sosial kompetanse enn ved en lærervurdert. Bakgrunnen for denne antakelsen er at tallene fra relasjonsavsnittet viser at de minoritetsspråklige elevene vurderer

sine elev-elev-relasjoner høyere enn gjennomsnittet. Det vil igjen kunne bety at om vi gikk ut i fra en elevvurdering av sosial kompetanse, så er det ikke sikkert vi hadde funnet noen forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråkliges sosiale kompetanse. Noe som bekrefter denne antakelsen er Nordahls (2000:262) funn om at elever som vurderer sin kompetanse som høy, ikke nødvendigvis blir vurdert på samme måte av lærerne.

Et av spørsmålene som ble stilt i teorikapitlet var: Vil de minoritetsspråklige definere sin sosiale kompetanse blant jevnaldrende forskjellig fra de norske? Mitt datamateriale gir ingen svar på dette spørsmålet. Men Frønes jevnalderteori forteller oss at jevnaldrende betrakter hverandre som likeverdige i posisjon og situasjon. Ungdomskulturene preges av mange og ulike sosiale relasjoner, på den måten utfordres ungdommene til å kunne mestre andre situasjoner i møtet med mer perifere jevnaldrellesskap. Både vennerelasjonene og de mer perifere jevnaldrelasjonene er viktige for å kunne sette seg inn i andres situasjon, og dermed sentrale for å utvikle sosial kompetanse.

Man kan tenke seg at de ulike jevnaldrellesskapene eller ungdomskulturene vil preges av ulike meningsfellesskap. Øia (1998:188) fant mange likhetstrekk mellom norske og vestlige minoritets elever meninger, som var forskjellig fra de ikke-vestlige minoritets elevene. Det gjaldt blant annet religiøse spørsmål og sansen for ulike musikksgangere. Mens når det gjaldt å være mot rasisme og for ungdom og skolestreber, var det stor enighet uavhengig av nasjonalitet, selv om det her også fantes nyanser. Avslutningsvis sier Øia (1998:189) at *”det er all mulig grunn til å tro at vi hadde funnet minst like store forskjeller innenfor det norske miljøet isolert dersom norske ungdommer systematisk var blitt sammenliknet langs dimensjoner som bosted, sosial klasse, skoleprestasjoner og kjønn”* Dette tenderer til at svaret på det foregående spørsmålet vil være at noe sosial kompetanse kan se ut til å være universell, men at vi i tillegg kan finne like mange måter å definere sosial kompetanse på blant minoritetsspråklige ungdomsgrupper, som blant norske. Vi må ikke glemme at de norske ungdomsgruppene heller ikke er homogene.

Her vil det også være naturlig å trekke linjer mot den kulturelle frisettingen, som handler om at ungdommen ikke er like knyttet til de tradisjonelle kulturelle verdiene som tidligere. De kan gjerne følge disse, men da har de tatt et bevisst valg om å gjøre det. Tidligere i analysen kom vi frem til at minoritetsspråklige elever trives i skolen og at de definerer sine relasjoner til medelever på lik linje som de majoritetsspråklige. Kan dette være et tegn på at man må

forstå kulturbegrepet som en prosess, slik Gerd Baumann gjør? Det kan virke som om de ikke-vestlige minoritetene velger å følge de etniske tradisjonene i sterkere grad, enn de norske og vestlige minoritetene. Men samtidig kan man anta at begge minoritetsgruppene tilpasser noe av majoritetskulturen, i varierende grad, til sin egen. Dette viser til at minoritetsspråklige elever selv kan være med på å utforme og omskape den kulturen de sosialiseres inn i.

Videre vil disse elevene måtte inneha ulike roller i pendlingen mellom de ulike kulturene, i hvilken grad dette er mellom de etniske kulturene eller mellom ungdomskulturene gir ikke denne undersøkelsen noe svar på. Men man kan forvente at en pendling uansett vil måtte forekomme. Hvordan den oppleves av de enkelte, vil vi heller ikke få noe svar på. Men det kan virke som at minoritetselevne generelt føler at de mestrer denne kryssingen mellom kulturene, i og med at de skårer høyt på trivsel og likt på jevnalderrelasjoner, som de norske. Vi må ikke glemme at også de norske elevene vil måtte *”lære å tilpasse seg og skjønne kodene i et samfunn som til dels er svært forskjellig fra det foreldrene vokste opp i”* (Øia 2000:19). På denne måten vil det være en del fellestrekk mellom de to minoritetsgruppenes sosialisering og utvikling av sosial kompetanse. Kanskje er det omgivelsene, altså det norske skolesystemet, som definerer de minoritetsspråklige elevenes sosiale kompetanse til å ikke passe inn i systemet på bakgrunn av etnisitet?

### **5.3.2. Kjønnforskjeller**

Lærere og elever vurderer elevenes sosiale kompetanse ulikt. Vil dette også gjelde for de betydelige kjønnforskjellene som ble presentert i de kvantitative resultatene? Da må vi igjen gå til Nordahls doktoravhandling (2000:257) for å søke støtte. Resultatene hans viser at lærerne vurderer jentenes sosiale kompetanse signifikant bedre enn guttenes, det er det samme resultatet som jeg har fått. Det samme har noen studier knyttet til sosial kompetanse i andre nordiske land har kommet frem til, i følge Nordahl. Men når det gjelder elevvurderingene av sosial kompetanse, er det ingen signifikante forskjeller mellom kjønnene. Det betyr at elevene selv ikke vurderer sin sosiale kompetanse særlig forskjellig om de er gutt eller jente. Forskjellen mellom elev og lærervurderingen viser igjen at den sosiale kompetansen er kontekstuell.

Hvorfor er det slik? Nordahl (2000) har kommet frem til at lærere relaterer sosial kompetanse til skoleflinkhet, tilpasningsorientering og selvkontroll. Om vi ser hvordan kjønnene skårer på

kompetansedimensjonene tilpasning og selvkontroll (vedlegg 6) , så ser vi at den største forskjellen i standardavvik mellom gutter og jenter i tilpasning er på ,0,60. Denne forskjellen er meget høy. Det er også en betydelig forskjell i selvkontroll, på 0,36. Vi kan forstå dette som at jentene opptrer på en måte som vurderes av lærerne som mer sosialt egnet.

Å være sosialt kompetent i forhold til jevnaldrende vil ofte dreie seg om å mestre og å tilpasse seg et bestemt miljø med sosiale krav og implisitte normer (Nordahl 2000:293). Nordahl har funn som tilsier at det er slike ferdigheter elevene legger til grunn for å vurdere sin sosiale kompetanse. Disse ferdighetene ser det ut til at guttene mestrer like godt som jentene. Om det er slik at dette funnet også gjelder for de minoritetsspråklige elevene, er det bare med på å forsterke den kontekstuelle teorien om at ulike miljøer kan definere sosial kompetanse på ulike måter.

### **5.3.3. Lærernes kompetanse**

Ifølge Marit Gjervans (2004:101) undersøkelse *Pedagogisk kompetanse og kompetansebehov i flerkulturelle skoler*, deler mange rektorer og lærere oppfatningen om at minoritets elever mangler den kompetansen skolen forutsetter: nemlig norskspråklige ferdigheter og majoritetskulturell bakgrunn. Dette tyder på at lærerne tilskriver minoritets elevene et dårligere utgangspunkt enn majoritets elevene. I tillegg peker Gjervan (2004:101) på skolelederne og lærernes manglende flerkulturelle pedagogiske kompetanse, og det at de ikke selv erkjenner behovet for å utvikle den. Dette kan dermed få konsekvenser for elevenes skolesituasjon.

Lærere med slike holdninger kan sies å ha en monokulturell forankring (jf.kapittel 2.4.2), der minoritets elevenes mangfoldighet underkommuniseres (Gjervan 2004:57). I en slik undervisningspraksis vil minoritetskulturen heller bli sett på som en mangel, enn en ressurs, i følge Pihl. Ved at minoritets elevenes kultur ikke oppnår samme status som majoritetskulturen, kan det skape et hinder både for læring av faglig og sosial kompetanse.

Denne undersøkelsen måler verken lærernes flerkulturelle kompetanse eller i hvilken grad deres holdninger er preget av monokulturell tankegang. Men vi vet at enhetsskoletanken er en dyptgående tradisjon i norsk skolehistorie. Tanken har vært at alle elever skal få lik rett til skolegang uansett bakgrunn. Derfor har sosial ulikhet og kulturelt mangfold ikke vært verdsatt, men blitt sett på som en trussel mot det sosiale samholdet (Pihl 1999:130-131).

Lærerutdanningen har i mange år hatt en monokulturell forankring, og Gjervan (2004:102) hevder at den fortsatt har det. Dette kan bety at mange av kontaktlærerne i min undersøkelse bærer med seg denne forankringen mer eller mindre ubevisst fra lærerutdanningen. Noe som igjen kan påvirke deres vurdering av elevenes sosiale kompetanse.

Et annet moment som kan påvirke lærernes holdninger i tillegg til utdanning, er opplæringsplanene. Disse er påvirket av en monokulturell skolehistorie.

*”Opplæringssituasjonen for elever med minoritetsspråklig bakgrunn er derfor ikke bare prisgitt lærerne og skoleledelsen på den enkelte skole, men styres også av ytre rammefaktorer”* (Gjervan 2004:103). Dette er et også et godt eksempel på hvordan omgivelsene i systemteorien kan få innflytelse på elevers læringsbetingelser i skolen.

Om vi ser nærmere på Læringssenterets forståelse av sosial kompetanse (kapittel 2.3.2), skårer de minoritetsspråklige elevene mer eller mindre likt med majoritets elevene på *etablering og vedlikehold av relasjoner eller vennskap*, og på *øking av trivsel og fremming av utvikling*. Det kan virke som om det er på det første punktet, *mestring av ulike sosiale miljøer*, at det er noe uenighet. Lærerne vurderer de minoritetsspråklige elevene til å ikke mestre den skoletekstuelle sosiale kompetansen like godt som de majoritetsspråklige. Mens innenfor de jevnaldrende sosiale miljøene, finner vi ingen signifikante forskjeller, om vi legger jevnalderrelasjonene til grunn for den vurderingen.

Dette vil måtte bety at skolen tilbyr elevene en undervisningspraksis som er lite forenlig med de minoritetsspråklige elevenes erfaringsbakgrunn. Dette kan bidra til at minoritets elevene vanskeligere kan etablere den sosial kompetansen skolen forventer at de skal inneha. Skolen har også blitt kritisert for å tilpasse seg en bestemt sosial klasse. Dette kan tyde på at elevenes sosiale bakgrunn vil ha betydning for hvordan lærerne vurderer deres sosiale kompetanse. Om de tilhører en sosial klasse som ikke passer skolens verdier, kan det være at den sosiale kompetansen de bringer med seg ikke defineres som passende blant lærerne. Joron Pihl (1998:205) har undersøkt den minoritetsspråklige elevgruppens pedagogiske situasjon og samspillet mellom dem og skolen. Hun finner at sosialt kjennetegnes minoritetsspråklige elevers situasjon av at de har god kontakt med både medelever og lærere, og at flertallet trives på skolen. Men det er systematiske forskjeller mellom de minoritetsspråklige elevenes og skolens forutsetninger. Disse forskjellene er forbundet med minoritets elevers etniske

bakgrunn. Dette styrker mine antakelser om at lærerne vurderer den etniske bakgrunnen mer problematisk enn kanskje det elevene selv gjør.

## **5.4 Konklusjon**

Problemstillingen for denne oppgaven har vært: *I hvilken grad er det forskjeller mellom minoritetselevs og majoritetselevs sosiale kompetanse i den norske ungdomsskolen, og hvordan kan disse eventuelle forskjellene forstås?*

Gjennom mine kvantitative dataanalyser har jeg funnet at ungdomsskolelærere mener det er signifikante forskjeller mellom minoritetselevs og majoritetselevs sosiale kompetanse. De største forskjellene mellom gruppene i sosiale ferdigheter finner vi ved selvkontroll og selvhverdelse. Innenfor empati/rettferdighet, finner vi ingen signifikante forskjeller. I andre undersøkelser, der man også har tatt med den elevvurderte sosiale kompetansen, viser det seg at lærere og elever definerer sosial kompetanse med ulikt innhold. Lærerne vurderer den opp mot skolekontekstuelle forhold, mens elevene er mer opptatt av relasjonene med jevnaldrende. Vi kan derfor konkludere med at den sosiale kompetansen er kontekstavhengig. De kontekstuelle teoriene fremmer tanken om at ulike miljøer forventer ulike sosiale ferdigheter i større eller mindre grad.

Hensikten med systemteorien er å finne sammenhenger mellom omgivelsene og individets handlinger. De norske skolekontekstuelle forholdene som lærerne legger til grunn, kan i mange tilfeller være ”fremmede” for grupper av minoritetselever på grunn av de erfaringene og det verdisettet de har med seg fra hjemmekulturen. Den norske skolen bærer preg av å ha en mer monokulturell enn en flerkulturell forankring, og dette medfører at skolen i mange tilfeller vil være lite tilpasset minoritetselevenes forventninger. Dette kan tyde på at det er en sammenheng mellom skolesystemet og årsaken til at minoritetselevene skårer dårligere enn majoritetselevene på sosial kompetanse, når man legger de skolekontekstuelle forholdene til grunn. Disse omgivelsene kan se ut til å ikke i tilstrekkelig grad ta hensyn til elevenes sosiokulturell bakgrunn, språklige utfordringer og utfordringer knyttet til utviklingen av en tokulturell identitet.



Innenfor jevnalderdimensjonen, kan det virke som om det er enklere å erverve seg en sosial kompetanse uavhengig av kulturell bakgrunn. Det kan ha en sammenheng med hva man definerer den sosiale kompetansen i forhold til. Vil det være i forhold til vennegjengen eller i forhold til et større sosialt nettverk? Det kan tyde på at de jevnaldrende sosiale ferdighetene er mer universelle enn de skolekontekstuelle. "Ung i Oslo 1996" viste til et stort sammenfall av interesser og standpunkt, uavhengig av kulturell bakgrunn. Det betyr imidlertid ikke at alle ungdomsgrupper er like. Hver gruppe vil ha sine meningsfellesskap om ulike verdispørsmål, men på grunn av likeverden mellom de jevnaldrende, vil det være lettere å kunne sette seg inn i en annen ungdoms situasjon enn i en voksens. Dette vil igjen kunne bety at innenfor jevnalderdimensjonen vil elevene i større grad pendle mellom roller som ikke alltid er preget av etniske kulturelle skiller. De har ervervet seg ulike identiteter som er tilpasset ulike situasjoner, noe Østberg definerer som en plural identitet.

Tilbake til oppgavens problemstilling: *I hvilken grad er det forskjeller mellom minoritetslevers og majoritetslevers sosiale kompetanse i den norske ungdomsskolen*, må konklusjonen bli at svaret vil avhenge av konteksten og hvem som vurderer.

# Litteraturliste

Alve S (1998): *Reliabilitet og validitet ved bruk av selvrapporteringsskalaer utviklet i andre land. Nordisk psykologi* Vol 50, nr 4

Andersen, F.C (2001): *Minoritetsspråklige elever i videregående skole : elevenes fortellinger om hvordan de opplever sin skolehverdag forstått i lys av sosialisering*. HiO hovedfagsrapport 2001 nr 5. Oslo: Høgskolen i Oslo

Baker, C. (2006): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters

Bakken, A. (2003): "Innvandrerungdommers skoleprestasjoner. Nye skillelinjer eller tradisjonelle klasseskiller?" i Aasen m.fl *Ved nåløyet. Rapport fra konferansen "Hvordan klarer minoritetselvene seg i skolen?"*, s. 45-60. Vol 2003:14:Rapport Elverum: Høgskolen i Hedmark

Baumann, G. (1999): *The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*. New Yourk and London, Routledge

Baumann, Zygmunt (2001): *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforlaget

Becher, A.A (2006): *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget

Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget

Berger, P.L & Luchmann, T (2000): *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget

Carm, E. (2000): "Den flerkulturelle skolen og tilpasset opplæring". I U. Stålsett: *Ledelse av skoleutvikling*, s. 155-172. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Cummins, J (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the crossfire.* Multilingual Matters LTD: Clevedon

Dysthe, O. (2001): "Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring". I O. Dysthe (red.): *Dialog, samspill og læring*, s. 9-30. Oslo: Abstrakt forlag

Eikemo, T.A & Clausen, T H (2007): *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker.* Trondheim: Tapir Akademiske forlag

Eriksen, T.H & Sørheim, T.A (2006): *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge.* Oslo: Gyldendahl Akademiske

Fauske, H & Øia, T (2003): *Oppvekst i Norge.* Oslo: Abstrakt forlag

Foosnæs, H., Halvorsen, K., Volden, R & Wentzel-Larsen, T. (2003): *Statistikk – en innføring.* Bergen: Fagbokforlaget

Frønes I (1996): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning.* Oslo: Universitetsforlaget

Frønes, I (2003): *Moderne barndom.* Oslo: Cappelen akademiske forlag

Frønes I (2006): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning.* Oslo: Gyldendahl Akademiske

Fuglestad, O.L. (1993): *Samspel og motspel : kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen.* Oslo: Samlaget

Fylkesmannen i Akershus (2003): *Kartlegging av minoritetsspråklige elevers språkferdigheter*

Føllesdal, D., Walløe, L. & Elster, J. (1990): *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi,* Oslo: Universitetsforlaget

Garbarino, J. (1985): *Adolescent development. An ecological perspective*. Columbus Ohio, Charles Merrill

Gilje, N. & Grimen, H. (1993): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger, innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*, Oslo: Universitetsforlaget

Gjervan M. (2004): *Pedagogisk kompetanse og kompetansebehov i flerkulturelle grunnskoler*. HiO-hovedfagsrapport 2004 nr 8. Oslo: Høgskolen i Oslo

Grennes, T. (1997): *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Oslo: Tano Aschehoug

Gresham, F.M. og Elliot, S.N (1990): *Social skills rating system*. Manual. Cicle Pines, American Guidance service

Haugen, R.(red.) (2006): *Barn og unges læringsmiljø 2 - Med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Heggen, K. & Øia, T. (2005): *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag

Hoëm, A. (1978): *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Holter, H (1996): "Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning." I H. Holter & R.Kalleberg: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, s 9-25. Oslo: Universitetsforlaget

Hundeide, K. (2003): *Barns livsverden*, Oslo: Cappelen Akademiske forlag

Høgmo, A. (1990): *Enhet og mangfold. En studie av flerkulturelle skolemiljøer i Oslo*. Oslo: Ad Notam Forlag

Imsen, G. (2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10.trinn*, Trondheim: Tapir Akademiske forlag

Johannessen, A, Tufte, P.A & Kristoffersen, L (2006): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

Kanstad, M. (1994): "Sosiale relasjoner på tvers av kulturelle grenser: ungdom, etnisitet og identitet i det moderne samfunnet" i Aasen, P. & Haugaløkken, O.K.: *Bærekraftig pedagogikk : identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo: Ad notam Gyldendal

Kleven, T.A. (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode, en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*, Oslo: Unipub forlag.

Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (midl.utg). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet (2007): *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Lamer, K. (1997): *Du og jeg og vi to!* Oslo: Universitetsforlaget

Larsen, A.K. (2006a): "Barn i flerkulturelt samfunn" i Haugen, Richard (red): *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Larsen, A.K. (2006b): "Barnet i samfunnet" i Haugen, Richard (red): *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Læringssenteret (2003): *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*.

Lillemyhr, O.F (1990): "Kompetanse og selvutvikling. Førskolebarns utvikling av kompetanse og selvforståelse i samspill med kultur og miljø, ved overgangen barnehage/skole". *DMMHs Publikasjonsserie* nr 1/1990

Lindberg, I. & Selj, E (2004): "Minoritetselvene, språket og skolen". I Selj, E., Ryen, E. & Lindberg, I.: *Med språklige minoriteter i klassen*, s. 19-76. Oslo: Cappelen

Mordal, T.L(1989): *Som man spør, får man svar : arbeid med survey-opplegg*. Oslo: Tano

Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassning i et elev – og lærerperspektiv!* Oslo: NOVA Rapport

11

Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. (2004): *Eleven som aktør, fokus på elevers læring og handlinger i skolen*, Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T.(2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*, Oslo: NOVA Rapport 19

Nordahl, Thomas (2007): "Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter" (er under trykking)

NOU 1995:12: *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste statens trykning

Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst, en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Rapportserie fra barnevernets utviklingssenter. Moss/Oslo: Rapport nr 3.

Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Pape, K. (2001): *Læreren - pedagog eller omsorgsarbeider? : sosial kompetanse i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget

Pihl, J. (1998): *Minoriteter og den videregående skolen*. Oslo: Det Utdanningsvitenskapelige fakultet. Pedagogisk forskningsinstitutt

Pihl, J. (1999): "Enhetsskolen i det flerkulturelle samfunnet". I Bredal, Dag (red.): *Frihetens kår 1999 – en bedre skole*. Liberalt forskningsinstitutt

Pihl, J. (2000): *Interkulturell og flerkulturell undervisning: fra honnørord til realitet?* I Norsk pedagogisk tidsskrift 4-5/2000, s. 308-328

Raundalen, M. (1996): *Det viktigste i barneoppdragelsen*. Oslo: Pedagogisk forum

Romaine S (1995): *Bilingualism*. Oxford : Blackwell

Sand, T (1992): "Etniske minoriteter i Norge. Sosialiseringsbetingelser i majoritetssamfunnet". I Sand, T. & Walle-Hansen, W: *Sosialisering i dag*, s.82-98. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Sand, T (red) (1997): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen akademiske forlag

Strandbu Å & Øia T (2007): *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. Oslo: Cappelen akademiske forlag

Strandkleiv, O.I. (1999): *Subjektivt velvære, indre motivasjon, målorientering, kompetanseoppfatning og klasseromsklima: en empirisk undersøkelse*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo

Strandkleiv, O.I & Lindbäck, S.O (2005): *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden

Sørli, M.A. (1998): *Mestring og tilbortkomning i skolen. Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning*. Oslo: NOVA Rapport 12c/98

Thagaard, T. (1998): *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A/S.

Thorbjørnsrud, B & Engebrigtsen, A (1995): *Norge som flerkulturelt samfunn : et undervisningsopplegg*. Oslo: Kommunaldepartementet : Utlendingsdirektoratet

Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag

Wittek, L. (2004): *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*, Oslo: Cappelen akademiske forlag

Øia, T. (1998): *Generasjonskløften som ble borte. Ungdom Innvandrere og kultur*. Oslo: Cappelen akademiske forlag

Øia, T. (2000): *Innvandrerungdom-marginalisering og utvikling av problematferd*. Oslo: NOVA-rapport 3/00.

Østberg, S. (2003): *Muslim i Norge – Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget

Øzerk, Kamil (1992): *Tospråklige minoriteter: sirkulær tenkning og pedagogikk-presentasjon og drøfting av teorier, hypoteser og forskningsresultater*. Haslum: Oris

Øzerk, K. (1997): *En faglig fundert tilnærming til morsmålsundervisning for språklige minoriteter*. I Sand, T (Red): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*, Oslo: Cappelen

Øzerk, K (2003): *Sampedagogikk : en studie av de norskspråklige og minoritetstospråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*. Vallset: Oplandske bokforlag

Øzerk, K. (2006): "Et tospråklighetspedagogisk perspektiv" i Haugen, Richard (red.): *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*, Kristiansand: Høyskoleforlaget



# Vedlegg

## Vedlegg 1 – Fokusområder i kartleggingsundersøkelsen

### Elevskjema:

Variabelområder	Faktorer	Spørsmål	Antall spørsmål	Verdier
Syn på skolen (omfatter både elevenes innstilling til skolen og hvordan de trives)	Trivsel	1-10	10	JA – ja – nei - NEI
Atferd	Atferd 1: undervisnings – og læringshemmende	1-13	13	Aldri – sjelden – av og til – ofte – svært ofte
	Atferd 2: sosial isolasjon	14-18	5	
	Atferd 3: utagering	19-22	4	
	Atferd 4: alvorlig atferdsproblem	23-27	5	
Relasjon	Relasjon lærer – elev	1-15	15	Helt enig – litt enig – litt uenig – helt uenig
	Relasjon elev-elev 1: arbeidsmiljø	1-5 og 14	6	
	Relasjon elev-elev 2: sosialt miljø	6-13 og 15-17	11	
Undervisning	Undervisning 1: variasjon	1-5 og 14	6	Ja, alltid – ofte – av og til – sjelden – nei, aldri
	Undervisning 2: Struktur	6-11	6	
	Undervisning 3: Oppmuntring og åpenhet	12, 13 og 15	3	

**Kontaktlærerskjema:**

Variabelområder	Faktorer	Spørsmål	Antall spørsmål	Verdier
Sosial kompetanse	Sosial kompetanse 1: Tilpasning til skolens normer og regler	1, 2, 12, 13, 19, 20, 24, 26, 29	9	Aldri – av og til – ofte – svært ofte
	Sosial kompetanse 2: Selvkontroll	3, 6, 8, 11, 18, 30	6	
	Sosial kompetanse 3: Selvhevdelse	4, 5, 14, 15, 16, 21, 22, 28	8	
	Sosial kompetanse 4: Empati og rettferdighet	7, 10, 25, 27 9, 17, 23	4	
	Sosial kompetanse 5: Innordning		3	

**Lærerskjema:**

<b>Variabelområder</b>	<b>Faktorer</b>	<b>Spørsmål</b>	<b>Antall spørsmål</b>	<b>Verdier</b>
Miljø	Lærertrivsel	1-5	5	Passer ikke – passer nokså – Passer – passer meget
	Lærersamarbeid	6-11	6	
	Relasjon lærer-elev	14-18	5	
	Fysisk miljø	12 og 13	2	
Undervisning	Undervisning 1: lærebok	12 og 13	2	Ja, alltid – ofte – av og til – sjelden – nei, aldri
	Undervisning 2: ro og orden	8-11	4	
	Undervisning 3: variasjon	1-7	7	
Motivasjon/ arbeidsinnsats	Motivasjon og arbeidsinnsats	1-4	4	Passer ikke – passer nokså – Passer – passer meget

## **Vedlegg 2 – Operasjonalisering av sosial kompetanse**

(nr viser til hvilket spørsmål i kontaktlærerskjemaet, se vedlegg 3)

- Tilpasning til skolens normer (9 spørsmål)
  - 1. Gjør skolearbeidet riktig
  - 2. Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet på det
  - 12. Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder
  - 13. Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp
  - 19. Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide
  - 20. Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort
  - 24. Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider
  - 26. Rydder opp etter seg
  - 29. Følger dine instruksjoner
  
- Selvkontroll (6 spørsmål)
  - 3. Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever
  - 6. Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever
  - 8. Reagerer egnet på erting fra klassekamerater
  - 11. Kan ta imot rimelig kritikk fra andre
  - 18. Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre.
  - 30. Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater
  
- Selvheldelse (8 spørsmål)
  - 4. Tar initiativ til samtaler med medelever
  - 5. Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen
  - 14. Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker
  - 15. Inngår kompromisser for å oppnå enighet
  - 16. Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på egnet måte
  - 21. Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn
  - 22. Inviterer andre hjem til å delta i aktiviteter
  - 28. Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn

- Empati/rettferdighet (4 spørsmål)
  - 7. Er kritisk til regler som kan virke urettferdige
  - 10. Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes
  - 25. Forsvarer kamerater når de blir urettmessig kritisert
  - 27. Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig
  
- Innordning (3 spørsmål)
  - 9. godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter
  - 17. Kan skifte aktivitet uten å protestere
  - 23. Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne



## Høgskolen i Hedmark

### Kartleggingsundersøkelse- LP-modellen

#### Kontaktlærer

Fylles ut for enkeltelever i basisgruppe/klasse fra 5. til 10. trinn

Dette skjemaet skal kun fylles ut for de elever der foreldrene har gitt skriftlig samtykke til at barnet skal delta i undersøkelsen

#### Bakgrunnsopplysninger:

##### Spesialundervisning etter enkeltvedtak:

Kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Ja	
Nei	

##### Problem eller vanske

Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller vanske. Om eleven har flere enn en vanske krysser du av for det du mener er primærvansken

<i>Hørselshemming</i>	
<i>Synsvansker</i>	
<i>ADHD –diagnose</i>	
<i>Atferdsproblem, men ikke ADHD.</i> Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige	
<i>Spesifikke læreversker/fagversker.</i> Elever som har problemer i enkelte fag men ikke står tilbake evnemessig (f. eks. dysleksi, dyskalkoli)	
<i>Generelle læreversker.</i> Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming.	
<i>Andre versker.</i> Dette kan være motoriske versker, spesielle helseproblemer, språkversker og lignende.	

## Kulturell bakgrunn

Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Med minoritetsspråklig menes elever som har et annet morsmål enn norsk.

Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa)	
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land	
Norskspråklig	

## Sosiale ferdigheter

Hver enkelt elev skal her vurderes ut fra ulike utsagn om sosiale ferdigheter. Dette er en skala med mange utsagn som er brukt mye i Norge og internasjonalt. Enkelte av utsagnene kan være vanskelig å ta stilling til for noen elever, men vi ber om at dere gir en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

	<b>SOSIALE FERDIGHETER</b>	<b>Aldri/ sjelden</b>	<b>Av og til</b>	<b>Ofte</b>	<b>Svært ofte</b>
1	Gjør skolearbeidet riktig				
2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det				
3	Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever				
4	Tar initiativ til samtaler med medelever				
5	Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen				
6	Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever				
7	Er kritisk til regler som kan virke urettferdige				
8	Reagerer egnet på erting fra kamerater				
9	Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter				
10	Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes				
11	Kan ta imot rimelig kritikk fra andre				
12	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder				
13	Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å				

	få hjelp				
	<b>SOSIALE FERDIGHETER</b>	<b>Aldri/ sjelden</b>	<b>Av og til</b>	<b>Ofte</b>	<b>Svært ofte</b>
14	Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker				
15	Inngår kompromisser for å oppnå enighet				
16	Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte				
17	Kan skifte aktivitet uten å protestere				
18	Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre				
19	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide				
20	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort				
21	Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn				
22	Inviterer andre til å delta i aktiviteter				
23	Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne				
24	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider				
25	Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert				
26	Rydder opp etter seg				
27	Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig				
28	Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn				
29	Følger dine instruksjoner				
30	Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater				



## ELEVENS MOTIVASJON OG EVNENIVÅ

		Svært høy	Lav	Mid- dels	Lav	Svært lav
1	Elevens motivasjon for å lykkes på skolen er:					
2	Elevens evnenivå sammenlignet med de andre i basisgruppe/klasse er:					
3	Elevens arbeidsinnsats på skolen er:					
4	Elevens interesse for å lære i timene er:					

## FRÅVÆR FRA SKOLEN

1. Kryss av for hvor mange dager har eleven vært fraværende fra skolen fra sommerferien og fram til nå:

0 dager	1 – 2 dager	3 – 5 dager	6 – 8 dager	Mer enn 8 dager

2. Kryss av for hvor mange dager har eleven vært fraværende uten gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå:

0 dager	1 – 2 dager	3 – 5 dager	6 – 8 dager	Mer enn 8 dager

3. Kryss av for hvor mange timer har eleven vært fraværende uten gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå (ulovlig fravær som er mindre enn hele dager):

0 timer	1 – 3 timer	4 – 8 timer	9 – 15 timer	Mer enn 15 timer



**Høgskolen i Hedmark**

Kartleggingsundersøkelse  
LP-modellen

## **Elevhefte**

Ungdomstrinnet

### **Bakgrunnsopplysninger**

**Kryss av for om du er gutt eller jente:**

Gutt	
Jente	

**Kryss av for hvilken basisgruppe/klasse du går i:**

Klassetrinn	A	B	C	D	E	F	G	H
8. klasse								
9. klasse								
10. klasse								

## Hva jeg synes om å gå på skolen

Her kommer det noen setninger om hva du synes om skolen. Det er viktig at du svarer på alle spørsmålene og er ærlig. Du skal tenke på hvordan det har vært på skolen i høst. Husk at de forskerne som får se disse svarene ikke vet navnet ditt, hvem du er eller hvor du bor.

Hvis du er helt enig i setningen setter du et kryss på helt stort **JA**

Hvis du er nesten enig setter du kryss på liten **ja**

Hvis du er litt uenig setter du kryss på liten **nei**

Hvis du er helt uenig setter du kryss på stor **NEI**

Du skal kun sette ett kryss for hver setning. Synes du det er vanskelig å svare, sett kryss i den ruten som er nærmest det du mener.

	Utsagn	<b>JA</b>	<b>ja</b>	<b>nei</b>	<b>NEI</b>
1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen				
2	Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære				
3	Jeg synes ofte det er kjedelig i timene				
4	Det er viktig for meg å få gode karakterer				
5	Det er viktigere for meg å være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe i timene				
6	Jeg liker meg godt i basisgruppa/klassa				
7	Jeg liker meg godt i friminuttene				
8	Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever				
9	Jeg vil fortsette i videregående opplæring				
10	Jeg vil ta mer utdanning etter videregående opplæring.				

## Hvordan jeg er på skolen

Her skal du si din mening om hvordan du synes at du er på skolen. Du skal krysse av for hvor ofte du mener at du gjør de forskjellige tingene som er beskrevet i setningene nedenfor. Tenk på hvordan du har vært i høst.

- Aldri** = Jeg har aldri gjort det  
**Sjelden** = Jeg har gjort det en eller noen ganger i høst  
**Av og til** = Jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned  
**Ofte** = Jeg har gjort det en eller flere ganger i uka  
**Svært ofte** = Jeg har gjort det hver dag

Nr	Hvordan jeg er på skolen	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
1	Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting.					
2	Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.					
3	Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min.					
4	Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen.					
5	Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.					
6	Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille.					
7	Jeg følger ikke med når lærerne snakker.					
8	Jeg har aldri med meg det jeg trenger i timene.					
9	Jeg er trøtt og uopplagt i timene.					
10	Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.					
11	Jeg gjør ikke alle leksene mine.					
12	Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.					

Nr.	Setning	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
13	Jeg kommer for seint til timene.					
14	Jeg er lei meg og deprimert på skolen.					
15	Jeg føler meg ensom på skolen.					
16	Jeg er sammen med de andre elevene i friminuttene					
17	Jeg blir lett genert og rødmer.					
18	Jeg sier fra til læreren når det er noe jeg ikke skjønner eller får til.					
19	Jeg krangler med andre elever på skolen.					
20	Jeg slåss med andre elever på skolen.					
21	Svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irettesetter meg.					
22	Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
23	Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til.					
24	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til.					
25	Jeg har kommet på skolen påvirket av alkohol eller narkotika.					
26	Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen.					
27	Jeg har truet eller plaget andre elever.					

## Lærerne

Nedenfor skal du ta stilling til en rekke setninger om læreren din. Du har sikkert flere lærere, men her skal du kun tenke på kontaktlæreren din når du svarer.

Du skal sette kryss for i den ruten som passer best for hvordan din kontaktlærer er overfor deg og andre elever i basisgruppa/klassa. Du kan velge mellom svaralternativene: **"Helt enig"**, **"Litt enig"**, **"Litt uenig"**, **"Helt uenig"**.

Nr.	Skalaledd	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1	Læreren er mer som en venn for meg.				
2	Jeg har god kontakt med læreren.				
3	Læreren liker meg.				
4	Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
5	Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
6	Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
7	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
8	Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.				
9	Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.				
10	Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.				
11	Læreren tåler en spøk.				
12	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.				
13	Læreren behandler noen elever bedre enn andre.				

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
14	Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i basisgruppa/klassa.				
15	Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.				

## Basisgruppa/klassa og klassekameratene mine

Her kommer det noen setninger som handler om basisgruppa/klassa du går og klassekameratene dine. Du skal svare ut fra hvordan du mener det vanligvis er i basisgruppa/klassa. Du kan også her velge mellom svaralternativene: **"Helt enig"**, **"Litt enig"**, **"Litt uenig"**, **"Helt uenig"**.

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				
2	Elevene i denne basisgruppa/klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				
3	Elevene jobber hardt i timene.				
4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene.				
5	Det er en eller noen elever som hver time får hjelp av lærerne fordi de har problemer med skolearbeidet.				
6	Hvis noen i basisgruppa/klassa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.				
7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.				
8	Elevene i denne basisgruppa/klassa kjenner hverandre godt.				
9	Elevene i basisgruppa/klassa er gode venner.				
10	Elevene i denne basisgruppa/klassa er ikke særlig interessert i å bli kjent med andre elever.				
11	Det er noen elever i denne basisgruppa/klassa som ikke går så godt sammen.				

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
12	Jeg har blitt venner med mange i denne basisgruppa/klassa.				
13	I denne basisgruppa/klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink eller litt annerledes enn andre.				
14	Klassekameraene hjelper meg hvis det er noe jeg ikke får til eller ikke skjønner.				
15	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det.				
16	Klassekameratene mine liker meg.				
17	Det er elever i basisgruppa/klassa som jeg ikke går så godt sammen med.				

## Undervisning

Her er det noen spørsmål om undervisning. Du skal svare for de timene dere har kontaktlæreren. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

- Ja, alltid – hvis du mener dere alltid driver med dette i timene  
 Ofte – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i timene  
 Av og til – hvis det skjer av og til i timene  
 Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri  
 Aldri – hvis du mener dere aldri driver med dette i timene

Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
1	Snakker læreren i timene om ting som dere elever gjør på fritida eller er interessert i?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Snakker dere om ting som har vært på TV eller har stått i avisene i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Får dere elever lov til å samarbeide om å løse oppgaver i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Får dere elever ulike arbeidsoppgaver slik at dere ikke driver med det samme i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
5	Prøver læreren stadig noe nytt i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Kommer læreren presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Kan læreren starte undervisningen med en gang timene begynner uten å bruke mye tid på å få ro i klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Kommer elevene i denne klassa presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Rekker du opp hånda for å svare på spørsmål fra lærerne i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Snakker læreren i timene slik at du forstår hva de sier og mener?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Får du spørsmål fra læreren i timene som du svarer på?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Får dere som elever ros av læreren i timene når dere arbeider hardt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Spør du læreren om ting du lurer på i timene eller ting du ikke forstår?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Underviser og forklarer læreren mye for hele basisgruppa/klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Roser læreren de elevene som er flinke på skolen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du svarte på alle spørsmålene

## Vedlegg 5– Korrelasjonsanalyse av sumskåre og kompetansedimensjonene.

Tabell a : Bivariate korrelasjoner mellom sumskåre og kompetansedimensjoner

	Sumskåre Sosial kompetanse	Tilpasning til skolens normer	Selv-kontroll	Selvhevdelse	Empati/ rettferdighet	Innordning
Sumskåre sosial kompetanse	1					
Tilpasning	,870**	1				
Selvkontroll	,875**	,701**	1			
Selvhevdelse	,911**	,667**	,733**	1		
Empati/ Rettferdighet	,539**	,220**	,339**	,590**	1	
Innordning	,813**	,665**	,819**	,701**	,252**	1

## Vedlegg 6 - kjønn og sosiale kompetansedimensjoner

Tabell b: Sammenlikning av kjønn og sosiale kompetansedimensjoner

Sosiale Kompetansedimensjoner	N	Mean	– X	Standard avvik	Sign	Forskjell i standardavvik
<b>Tilpasning</b>						
Gutter	1564	25,31	2,81	6,62		
Jenter	1645	29,07	3,23	5,39		
Totalt	3209	27,24	3,03	6,30		0,60
<b>Selvkontroll</b>						
Gutter	1521	16,95	2,83	3,89		
Jenter	1604	18,23	3,04	3,42		
Totalt	3125	17,61	2,94	3,71		0,35
<b>Selvhevdelse</b>						
Gutter	1502	21,24	2,66	4,81		
Jenter	1583	23,03	2,88	4,67		
Totalt	3085	22,16	2,77	4,82		0,37
<b>Empati/rettferdighet</b>						
Gutter	1556	10,59	2,65	2,60		
Jenter	1632	10,98	2,75	2,63		
Totalt	3188	10,79	2,70	2,62		0,15
<b>Innordning</b>						
Gutter	1562	9,13	3,04	1,68		
Jenter	1643	9,60	3,20	1,51		
Totalt	3205	9,37	3,12	1,61		0,29

## Vedlegg 7– kjønn, sosiale kompetansedimensjoner og språkbakgrunn

Tabell c1: Sammenlikning av sosiale kompetansedimensjoner og språkbakgrunn for gutter

Gutter	N	Mean	– X	Standard avvik	Sign med norskspr	Forskjell i standardavvik opp mot norskspr.
<b>Tilpasning</b>						
Vestlige minoriteter	19	23,63	2,63	6,19	,270	
Ikke vestlige minoriteter	63	24,22	2,69	6,71	,197	
Samiske	33	25,39	2,82	6,15	,958	
Norskspråklige	1243	25,33	2,81	6,68		
Total	1358	25,26	2,81	6,66		
<b>Selvkontroll</b>						
Vestlige minoriteter	18	15,00	2,50	3,76	,031	0,44
Ikke vestlige minoriteter	22	15,90	2,65	3,93	,031	0,21
Samiske	31	15,42	2,57	3,98	,026	0,33
Norskspråklige	1208	16,70	2,78	3,87		
Total	1319	16,88	2,81	3,89		
<b>Selvhevdelse</b>						
Vestlige minoriteter	19	19,11	2,39	5,04	,048	0,46
Ikke vestlige minoriteter	62	20,39	2,55	4,70	,140	
Samiske	33	21,21	2,65	4,99	,900	
Norskspråklige	1191	21,32	2,67	4,84		
Total	1305	21,24	2,66	4,84		
<b>Empati/rettferdighet</b>						
Vestlige minoriteter	20	9,95	2,49	2,95	,244	
Ikke vestlige minoriteter	67	10,73	2,68	2,75	,798	
Samiske	33	10,48	2,62	3,27	,730	
Norskspråklige	1229	10,65	2,67	2,62		
Total	1349	10,64	2,66	2,65		
<b>Innordning</b>						
Vestlige minoriteter	20	8,35	2,78	1,69	,040	0,47
Ikke vestlige minoriteter	65	8,98	2,99	1,84	,507	
Samiske	33	9,00	3,00	1,85	,670	
Norskspråklige	1241	9,13	3,04	1,66		
Total	1359	9,10	3,03	1,67		

Tabell c2: Sammenlikning av sosiale kompetansedimensjoner og språkbakgrunn for jenter

Jenter	N	Mean	– X	Standard avvik	Sign med norskspr	Forskjell i standardavvik opp mot norskspr.
<b>Tilpasning</b>						
Vestlige minoriteter	20	29,00	3,22	6,51	,958	
Ikke vestlige minoriteter	53	27,21	3,02	5,89	,015	0,34
Samiske	29	29,66	3,30	5,57	,564	
Norskspråklige	1309	29,06	3,23	5,41		
Total	1411	29,01	3,22	5,46		
<b>Selvkontroll</b>						

Vestlige minoriteter	19	17,16	2,86	3,29	,187	0,38
Ikke vestlige minoriteter	52	17,92	2,99	3,32	,557	
Samiske	25	17,40	2,90	3,14	245	
Norskspråklige	1276	18,21	3,04	3,46		
Total	1372	18,17	3,03	3,44		
<b>Selvhevdelse</b>						
Vestlige minoriteter	19	21,21	2,65	5,57	,086	
Ikke vestlige minoriteter	49	21,76	2,72	4,54	,054	
Samiske	29	22,21	2,78	4,61	,326	
Norskspråklige	1257	23,07	2,88	4,67		
Total	1354	22,98	2,87	4,69		
<b>Empati/rettferdighet</b>						
Vestlige minoriteter	19	10,68	2,67	3,28	,568	
Ikke vestlige minoriteter	53	10,43	2,61	2,57	,107	
Samiske	28	10,04	2,51	2,90	,050	
Norskspråklige	1293	11,04	2,76	2,66		
Total	1393	10,99	2,75	2,67		
<b>Innordning</b>						
Vestlige minoriteter	19	9,26	3,09	1,59	,355	
Ikke vestlige minoriteter	53	9,51	3,17	1,46	,721	
Samiske	29	9,79	3,26	1,15	,460	
Norskspråklige	1305	9,58	3,19	1,51		
Total	1406	9,58	3,19	1,50		

## Vedlegg 8 – lærer-elev-relasjoner og språkbakgrunn

Tabell xx: variansanalyse av sum relasjoner lærer-elev og språkbakgrunn

Sum relasjoner lærer-elev (spm 1-15)	N	Mean	– X	Standard avvik	Sign med norskspr	Forskjell i standardavvik
Totalt	2939	44,48	2,97	8,33		0,32
Vestlige minoriteter	52	44,56	2,97	7,83	,894	
Ikke vestlige minoriteter	119	47,06	3,14	7,62	<b>.001</b>	
Samiske	48	42,60	2,84	11,03	,137	
Norskspråklige	2720	44,40	2,96	8,29		